

Universidade de Évora
Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

Relacionamentos em Salas de Aula:

“um estudo sobre o processo inclusivo da criança com Deficiência Mental no 1º ciclo do
Ensino Básico”

Maria Paula Martins Fonseca Sampaio da Silva Ferreira Fraga

Orientadora:

Professora Doutora graça santos

Co-Orientador:

Professor Doutor Paulo Cardoso

Dedicatória

À minha filha e aos meus Pais por me
terem incentivado a percorrer este caminho,
sempre ao meu lado.

Agradecimentos

Após este ano de muita dedicação e esforço para a realização deste trabalho, surge agora o momento de ver realizada esta etapa profissional e pessoal - a obtenção do mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor. Torna-se essencial expressar agora os meus agradecimentos a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso da minha vida.

À Professora Doutora Graça Santos pela orientação prestada, pelas sugestões, pelo apoio e pelo tempo que dispôs para a realização, conclusão e sucesso deste trabalho. Agradeço, especialmente, a dedicação e a serenidade que me transmitiu durante todo este processo.

Ao Professor Doutor Paulo Cardoso pelo apoio e pelo tempo que dispôs para a realização e concretização do estudo empírico deste trabalho.

À Doutora Lurdes Brito, directora da escola que autorizou a realização deste estudo.

À Doutora Isabel Gomes, com estima, pela sua compreensão.

A todos os professores e alunos que participaram neste estudo tornando-o exequível.

Às minhas colegas que, com a sua amizade, me ajudaram nesta etapa tão importante mas tão difícil da minha vida. Agradeço particularmente à minha amiga Paula Pastor pelas palavras de conforto e de confiança nos momentos mais difíceis deste caminho.

Aos meus pais, irmãos e filha por estarem presentes em todos os momentos da minha vida, pelo carinho e apoio incondicional e por tudo o que não se explica com uma simples palavra de agradecimento.

Aos meus sobrinhos, pelo seu sorriso e carinho que me fazem acreditar que tudo é possível. A todos o meu sincero “Muito Obrigada”.

RESUMO

Esta dissertação analisa a percepção do tipo de relação estabelecido entre os professores do ensino regular/especial e os alunos com deficiência mental relativamente aos restantes alunos da sala. Foram aplicados 176 questionários correspondentes aos alunos envolvidos no estudo por parte do professor do ensino regular e a 22 alunos pelos professores do ensino especial. Para avaliar o relacionamento entre os pares foi aplicada uma técnica sociométrica aos 176 alunos.

A primeira parte revê a literatura acerca da inclusão, deficiência mental e relacionamento interpessoal. A segunda parte consiste no estudo empírico. Participaram 176 alunos do Ensino Básico; 11 professores do ensino regular e 5 professores do ensino especial. A análise dos dados permitiu-nos inferir que a percepção dos professores do ensino regular relativamente a todos os alunos é de maior dependência, assim como a percepção de ambos os professores relativamente aos alunos com deficiência mental. Os pares nem sempre aceitam a inclusão de crianças diferentes.

Palavras-chave – Inclusão; relacionamento interpessoal; deficiência mental

ABSTRACT

This dissertation analyzes the perception of the type of relationship established between regular/special teachers and students with special learning disabilities in relation to other pupils of the inclusive classroom. It were applied 176 questionnaires corresponding to students involved in the study by regular teachers and 22 students by special teachers. To evaluate the relationship between pairs it was applied a sociometric to all 176 students.

The first part reviews the literature about the inclusion, disability and interpersonal relationship. The second part consists of an empirical study. 176 students participated in the Basic Education; 11 regular teachers and five special education teachers. The data analysis allowed us to infer that the perception of regular teachers towards all students is more dependent, as well as perception of both teachers towards to students with learning disabilities. Pairs do not always accept the inclusion of different children.

Keywords - Inclusion, interpersonal relationships, learning disabilities

ÍNDICE

Dedicatória -----	iii
Agradecimentos -----	iv
Resumo -----	v
Abstract -----	vi
Índice -----	vii
Introdução -----	1
Parte I – Fundamentação Teórica -----	3
Capítulo I – Inclusão -----	4
1.1 – Perspectiva Histórica -----	5
1.2 – Escola Inclusiva: Um novo paradigma -----	7
1.3 – Educação Inclusiva, Currículo e Aprendizagem -----	9
--	
Capítulo II - Deficiência Mental -----	15
2.1. - Definição e conceptualização -----	16
2.2. - Etiologia -----	17
2.3. - Classificação da Deficiência Mental -----	19
2.4. - Características da Deficiência Mental -----	23
2.5 - Processo de Ensino – Aprendizagem da Criança com Deficiência Mental -----	25
--	
Capítulo III – Relacionamento Interpessoal -----	27
3.1. - Clima e Relacionamento em Sala de Aula Inclusiva -----	28
3.2. - Relacionamentos Professor – Aluno -----	32
3.3. – Estratégias de interação entre pares -----	35
3.4. - Relacionamento entre pares em Sala de Aula Inclusiva -----	37
3.5. - Estatuto social entre o grupo de pares -----	39
Parte II – Estudo Empírico -----	42
Capítulo IV – Metodologia -----	43
4. 1. - Breve introdução -----	44
4.2. – Objectivos do Estudo -----	44
4.3. – Participantes -----	45
4.4. – Instrumentos de Medida -----	46
4.4.1. – Student-Teacher Relationship Scale (STRS, 1996) -----	46
4.4.2. – Técnica de Sociometria -----	49
4.5. – Procedimentos -----	50
4.5.1. – Recolha de dados -----	50

4.5.2. – Tratamento dos dados -----	52
Capítulo V – Resultados -----	53
5.1. – Estudo das características psicométricas da Student-teacher Relationship Scale -----	54
5.1.1. – Estrutura factorial da Student-Teacher Relationship Scale ---	54
5.1.2. – Estudo da precisão da Student-Teacher Relationship Scale	57
5.1.3. – Correlação entre as subescalas e o total da Student-Teacher Relationship Scale -----	57
5.2. – Estudo das diferenças entre grupos -----	60
5.2.1. – Estudo das diferenças da relação professor – aluno -----	60
5.3. – Estudo da relação entre pares -----	62
5.4. – Discussão dos resultados -----	66
Conclusões -----	71
-	
Referências Bibliográficas -----	75
Legislação Consultada -----	84
Siglas -----	84
Anexos	
Anexo I – Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1996) -----	86
Anexo II - Student-Teacher Relationship Scale (Traduzido por Sardinha & Santos, 2010) -----	89
Anexo III – Teste Sociométrico -----	92
Anexo IV – Pedido de autorização para a realização do estudo ao Agrupamento de Escolas -----	94
Anexo V – Autorização deferida do Agrupamento de Escolas -----	96
Anexo VI – Student-Teacher Relationship Scale (Traduzido por Escada, Sampaio, Reis & Santos, 2011) -----	98
Anexo VII – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação -----	102
Anexo VIII – Análise de Componentes Principais através do método Varimax ---	104
Anexo IX – Scree Plot -----	106

ÍNDICE de QUADROS

Quadro 1 – Etiologia da Deficiência Mental – causas intrínsecas -----	22
Quadro 2 – Etiologia da Deficiência Mental – causas extrínsecas -----	22
Quadro 3 – Características da Deficiência Mental -----	28

ÍNDICE de TABELAS

Tabela 1 – Descrição da Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1996) ----	56
Tabela 2 – Valores de KMO e teste de esfericidade de Bartlett -----	63
Tabela 3 – Matriz dos factores rodados da versão Norte Americana (Pianta, 1996) e da versão do presente estudo -----	64
Tabela 4 – Coeficientes de precisão α de Cronbach para cada factor da Student-Teacher Relationship Scale -----	66
Tabela 5 – Média, DP, Mínimo e Máximo para cada item da Student-Teacher Relationship Scale -----	67
Tabela 6 – Correlação entre as subescalas da Student-Teacher Relationship Scale ---- -----	68
Tabela 7 – Análise descritiva da representação do professor do ensino regular em relação aos alunos para os factores Conflito, Proximidade e Dependência --	70
Tabela 8 - Análise descritiva da representação do professor do ensino regular e do ensino especial em relação aos alunos com deficiência mental nas dimensões de conflito, proximidade e dependência -----	71
Tabela 9 – Análise de frequências do relacionamento entre pares na sala de aula	74
Tabela 10 – Análise de Frequências do relacionamento entre pares no recreio ---	76

ÍNDICE de GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relacionamento entre pares em sala de aula -----	75
Gráfico 2 – Relacionamento entre pares no recreio -----	77

INTRODUÇÃO

Promover a inclusão de crianças portadoras de deficiência mental em turmas do ensino regular, tornando-as sujeitos activos e dinâmicos no desenvolvimento das actividades curriculares, tem sido nos últimos anos, uma preocupação constante de professores, pais e toda a comunidade em geral.

Durante muito tempo, os indivíduos com deficiência mental foram rotulados como “elementos incapacitados” e sem condições para serem úteis à sociedade.

Hoje em dia, a realidade é bem diferente. Foi sobretudo a partir da Declaração de Salamanca que assistimos a uma nova forma de perspectivar a educação das crianças portadoras de um qualquer défice, desde o mental ao sensorial.

A escola é entendida como um espaço privilegiado para iniciar e promover a verdadeira inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, baseando a sua intervenção em documentos legais. As escolas têm vindo a adequar o currículo de modo a conseguir que os seus alunos realizem o máximo de aprendizagens. Atendendo a esta filosofia de escola, deve-se proporcionar aos alunos com necessidades educativas individuais um currículo aberto e flexível realizado no contexto de cada escola e de cada sala de aula, de acordo com as características individuais de cada aluno, mediante uma adaptação curricular individualizada.

Cabe aos professores delinear as estratégias metodológicas mais apropriadas, que conduzam à aquisição de competências essenciais, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal e social como ao seu bem-estar e qualidade de vida. Desta forma, é pertinente, na revisão da literatura efectuada ao longo deste trabalho, partir da questão fundamental de que a inclusão é uma questão de Direitos Humanos. Só deste modo se poderá instituir a verdadeira inclusão destas crianças, pondo em prática os princípios constantes na Declaração de Salamanca, assim como noutros documentos legais existentes e que servem de base a qualquer dinâmica escolar.

Enquanto professora e verificando a diversidade que constitui a escola, tornou-se pertinente reflectir se o relacionamento com os alunos e se o relacionamento entre estes, são favoráveis ou não à inclusão de todos. Foi neste contexto, rico em diversidade e em interacções pessoais, que decorreu esta investigação onde se pretende ver, com um novo olhar, a realidade que nos rodeia.

Nesta perspectiva, o problema científico deste trabalho é dedicado ao conhecimento da percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens portadores de deficiência mental nas turmas do ensino regular.

Partindo do nosso problema e tendo em vista testar os objectivos formulados, decidimos realizar um estudo quantitativo e qualitativo. Assim, estruturámos o trabalho em duas partes fundamentais, sendo que na primeira surge o enquadramento teórico que sustenta o presente estudo, e na segunda o estudo empírico e a forma como se concretizou.

Tendo em consideração todo o processo desta investigação, salientamos que a presente dissertação se encontra organizada em seis capítulos.

No primeiro capítulo, para além dos conceitos inerentes à inclusão e à sua evolução numa perspectiva histórica, assim como alguns dos aspectos legislativos que regem o processo educativo, o currículo e a aprendizagem em educação inclusiva, salienta-se a importância da inclusão como uma questão de Direitos Humanos.

No segundo capítulo, são apresentadas as perspectivas actuais quanto à etiologia, classificação e características da Deficiência Mental. No último ponto deste capítulo, é realçada a importância da escola inclusiva e as atitudes dos professores no processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

No terceiro capítulo, salienta-se a importância do clima em sala de aula como um dos aspectos essenciais para promover atitudes/comportamentos inclusivos. Apresentamos o conceito de representação e a sua importância no tipo de imagem que se constrói do “outro”. São igualmente apresentadas pesquisas e estudos realizados que realçam a importância dos relacionamentos no sucesso de uma escola inclusiva.

No quarto capítulo apresentamos o estudo empírico. Para além dos objectivos do estudo descrevemos a metodologia adoptada, os participantes, os instrumentos de pesquisa utilizados e os procedimentos inerentes ao estudo.

No quinto capítulo apresentamos a discussão dos resultados.

Por último são descritas as conclusões, limitações e perspectivas futuras.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - INCLUSÃO

• **Perspectiva Histórica**

Segundo Costa (1999), a educação inclusiva no nosso país surge no sentido de defender o direito à plena dignidade e igualdade da criança enquanto ser humano. Atendendo à Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de Dezembro de 1948, o artigo 1º profere que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Nesta Declaração acentua-se o princípio da não discriminação e proclama-se o direito de todos à educação, significando, historicamente, um grande passo para a educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca reporta-se à Declaração Universal dos Direitos do Homem, que determina o direito à educação de todos os indivíduos; à resolução da Conferência Mundial sobre a Educação para todos, de 1990, que proclama a necessidade em se assegurar esse direito, independentemente das necessidades individuais; e às normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com deficiência, de 1993, que “exortam os estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo”.

Segundo Sampaio da Silva (2011), A dignidade é uma qualidade que, por ser inerente ao ser humano o distingue dos demais. A dignidade pode ser congénita ou adquirida. A dignidade congénita assenta na potencialidade de um valor inerente a todo o ser humano, e como tal, inerente ao percurso de vida de uma pessoa, a dignidade adquirida está condicionada à efectiva assunção e realização de outros valores éticos, tais como verdade, responsabilidade, tolerância, etc., ou seja, depende da forma como a pessoa vai assumindo e praticando estes valores. A escola tem, desta forma, uma importância fundamental na educação das crianças e jovens.

Em Portugal, até 1976, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. Depois deste, com a criação das equipas de ensino especial integrado os alunos com NEE, apesar de usufruírem destes serviços, não estavam juntos com as outras crianças. O objectivo destas equipas de ensino especial era o de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (in: Correia, 2008: 14), mas

efectivamente, grande parte das crianças e jovens com NEE significativas (moderada ou severa), em idade escolar, continuavam a frequentar uma escola especial. Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), republicada e renumerada através da Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, se começam a verificar transformações no conceito de educação integrada. Um dos objectivos deste novo paradigma de educação era “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artº 7º al. j). Resultante desta LBSE, são criadas as Equipas de Educação Especial (EEE) que intervêm a nível local e que, poucos anos mais tarde, deram lugar, a nível legislativo, ao Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Com este Decreto-Lei as escolas passam a ter um suporte legal para poderem organizar o seu funcionamento no que respeita a alunos com NEE.

O Decreto-Lei nº 319/91 introduz o conceito de “necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos; responsabiliza a escola regular pela procura de respostas educativas eficazes para os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; reforça a necessidade de haver uma abertura por parte da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»; reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos e, por fim consagra um conjunto de medidas que devem ser adoptadas sempre que se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas, que levaram à criação do Decreto-Lei nº 319/91 e mais recentemente à publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, terá sido a de assegurar que os alunos com NEE possam frequentar as escolas regulares em vez das escolas especiais ou instituições. Os alunos com NEE frequentavam classes especiais, onde recebiam apoios específicos consentâneos com as suas necessidades tendo por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem. Na educação destes alunos, o professor do ensino regular assumia um papel muito reduzido ou mesmo nulo. O diálogo entre o professor do ensino especial e o do ensino regular era praticamente inexistente. Contudo, foi esta *integração física* nas escolas regulares que preconizou uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram educados. O facto de os alunos com NEE estarem nos mesmos espaços físicos que os alunos considerados “normais” dá lugar a uma aproximação em termos de interacções entre

eles, embora tenha continuado a preconizar que o aluno com NEE beneficiará mais com um ensino à parte no que respeita às áreas académicas.

Incluir é mais do que o oposto de excluir e não é sinónimo de integrar. Conforme Leitão (2006), podemos dizer que, incluir é lidar e conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecendo-nos; é apoiar e ajudar o outro no seu esforço de construir vínculos com os colegas, com os professores, com a escola e a comunidade; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde alunos, professores, auxiliares, se sintam bem e reciprocamente apoiados e ajudados; é gerar e divulgar valores (dignidade, cidadania, reconhecimento, responsabilidade, lealdade...).

• **Escola Inclusiva: Um novo paradigma**

A escola obrigatória tornou-se mais longa e muitos alunos que abandonavam a escola precocemente passaram a frequentá-la até mais tarde, o que trouxe consigo novos desafios. A sociedade também mudou, tornando-se cada vez mais tecnológica, em que os alunos podem obter a informação desejada nas várias fontes facilmente consultáveis, criando novas exigências e necessidades (César, 2003).

Segundo César (2003), estas mudanças tiveram como consequência o repensar da escola enquanto instituição. Questionou-se o que era aprender, o que era ensinar, qual o papel dos professores e alunos numa escola que já não era vista como um aglomerado de pessoas agindo de forma mais ou menos isolada, mas antes como uma comunidade educativa, interagindo mutuamente. Esta nova concepção de escola fez surgir a premência, não só nas salas de aula mas em todo o espaço escolar, de práticas quotidianas que permitam desenvolver nos alunos essas mesmas competências, evitando abandonos. (in: Rodrigues, D., 2003)

À escola compete a aceitação e valorização da diferença. O primeiro passo para a criação de uma escola inclusiva é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Segundo Rodrigues (2003)), este é um desafio para os professores e alunos, uma vez que implica mudar as formas de ensino tradicionais. É um desafio uma vez que realça a necessidade de encarar a escola enquanto espaço aberto a explorar de

acordo com as necessidades e apetências dos vários agentes da comunidade educativa.

Conforme César, (2003), surge, assim, a noção de que a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar (Ainscow, 1999; Bénard da Costa, 1996; César, 2000; Mittler, 2000), em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (in Rodrigues, D. 2003).

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade das crianças. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que, as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada frequentemente. Não são apenas as crianças com deficiência que são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistem de estudar. (in Rodrigues, D. 2003).

Como refere César, (2002), uma escola de todos e para todos, tem que garantir que cada um encontra nela o seu próprio lugar, que cada um tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada. (in: Rodrigues, D. 2003).

De acordo com Rodrigues (2006a), podemos encontrar vários factores que têm contribuído para perpetuar o tradicional sistema organizativo da escola. Entre os vários factores podemos centrar-nos na imagem simbólica que a sociedade faz da escola, na gestão da sala de aula e, naturalmente, nos contextos pedagógicos onde se desenrola o processo ensino/aprendizagem.

Para Rodrigues, (2003), a discriminação e preconceito continuam, só que, dentro da própria escola. Na inclusão é a escola que tem de estar preparada para acolher todos os alunos; na integração é o aluno que tem de se adaptar às exigências da escola. Na primeira, o fracasso escolar é da responsabilidade de todos (professores, auxiliares, pais, alunos); na segunda, o fracasso é do aluno que não teve competência para se adaptar às regras inflexíveis da escola, que presta mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais das crianças. A inclusão é estar com o outro;

a integração é estar junto ao outro (que não necessariamente significa compartilhar nem aceitar, estamos junto dele, mas não estamos com ele).

Segundo Costa (2003), o momento de inclusão escolar, ao contrário da integração, defende os direitos de todos, sem excepção, a frequentarem as salas de aula de ensino regular. Não se trata apenas de todos frequentarem a mesma escola, mas sim, de frequentarem os mesmos espaços. Então, a escola inclusiva é aquela que tem salas de aulas inclusivas, recreios inclusivos, bibliotecas inclusivas, acessos inclusivos, projecto educativo inclusivo, e, principalmente, alunos e professores inclusivos. (in Rodrigues, D., 2006a).

Para Ainscow, (1999), mais do que assumirmos a concepção de “Educação para Todos”, importa ter a preocupação de a tornar realidade, assim o objectivo consiste na reestruturação das escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos e não só às de alguns. Neste sentido, defendemos que a escola deve assumir de forma frontal as principais tarefas da Inclusão, ou seja, promover a aprendizagem e a participação dos alunos, minimizando as “barreiras”. Assim, quando falamos de inclusão, referimo-nos à capacidade de acolher a diversidade; à interacção com todos os alunos, não rotulando, nem excluindo; ao cuidado que a Escola deve ter para que os alunos não se sintam excluídos e, por último, o direito ao acesso à educação, adoptando medidas para determinados alunos, sem os excluir (Unesco, 2005, cit. in Lima-Rodrigues et al., 2007).

• Educação Inclusiva, Currículo e Aprendizagem

Para Correia (2008), é essencial que se crie uma verdadeira cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas. Para que tal aconteça há alguns aspectos que parecem ser importantes a ter em consideração, ou seja: - o currículo deve ter uma componente sociológica, não deve ser apenas, de natureza meramente técnica; - deve tornar viável a concepção construtivista: como se ensina e como se aprende; - e deve persistir na atenção à diversidade de capacidades, interesses e motivação dos alunos.

Assim, perante Correia (2008), a escola elabora o seu projecto educativo, no qual deve explicitar as suas intenções, orientações e acções a empreender, desenvolvendo propostas curriculares de acordo com as características da população que a frequenta e das necessidades e problemas identificados.

A introdução de novos currículos, mais explícitos e diferenciados, é sem dúvida um grande desafio. Compreender as diferenças existentes entre os alunos para os levarmos a adquirir o maior número de competências de acordo com as suas capacidades e necessidades torna-se crucial.

Segundo Correia (2001), o currículo é um conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade), devendo estas experiências reportar-se à forma como a informação deve ser seleccionada, com que prioridade, sequência e a organização.

Segundo Correia (2001), uma das principais características de um currículo é a sua flexibilidade. A flexibilidade curricular é um princípio orientador do processo de escolarização e dá origem aos processos de diferenciação curricular, necessários para garantir o acesso de todos os alunos ao currículo comum. Há ainda, hoje em dia, a noção errada de que a diferenciação curricular corresponde a uma redução do currículo, que pretende remediar ou compensar as dificuldades dos alunos através de trabalho individual na sala e/ou de apoios de educação especial. A diferenciação curricular não tem que corresponder a uma limitação das competências definidas no currículo comum, mesmo no caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pelo contrário, a grande finalidade desta diferenciação é garantir que todos os alunos alcancem as competências de saída em cada ciclo de escolaridade, ainda que os percursos sejam diferentes.

Para Bruner (1977), o aluno deve ser ensinado de tal forma que, no futuro, possa continuar a aprender sozinho, isto é, deve adquirir capacidade para identificar a informação relevante, interpretá-la, classificá-la e relacioná-la com a informação adquirida anteriormente.

Estimular a inovação e a criatividade pedagógicas, favorecendo um âmbito integrador e coerente é, sem dúvida alguma, a finalidade que deve ser preocupação de qualquer Projecto Curricular. Não é suficiente dispor de Projectos Curriculares cuidadosamente elaborados, cientificamente fundamentados, e empiricamente contrastados; também é preciso impulsionar o seu desenvolvimento, convertê-los em verdadeiros instrumentos de trabalho e de pesquisa. Do ponto de vista legislativo, em

Portugal, a gestão flexível de currículos, a organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais, o projecto educativo das escolas, o projecto curricular de turma, o apoio da educação especial e as parcerias com outras instituições, são algumas das medidas já implementadas que lhe dão suporte. (Correia, 2008)

Segundo os princípios da inclusão, a escola é responsável pela educação de todos os alunos, independentemente das problemáticas que alguns possam ter. Não se trata de procurar a sua “normalização”, como defendia a integração, mas de encontrar as respostas mais adequadas às suas necessidades, de acordo com as capacidades que revelem. Estas respostas passam, entre outras, pela diferenciação pedagógica, pela aprendizagem cooperativa, pelo estabelecimento de parcerias com outros actores da comunidade, pela flexibilização curricular, ou seja, definem-se consoante as necessidades da população escolar a que é necessário responder. Ou seja, o currículo não é apenas uma planificação. O currículo é determinado pelo contexto (professores, alunos, famílias) e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas. É importante referir que a flexibilização do currículo não deve significar a sua simplificação ou redução, mas sim torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecer-lo. O processo de flexibilização deve ser entendido como a adequação do trabalho à diversidade dos contextos. Há aprendizagens imprescindíveis a todos os alunos que não se podem modificar nem retirar da estrutura curricular. Há saberes que são essenciais, são o alicerce, para outras aprendizagens e que devem ser mantidos, como garantia de igualdade de oportunidades de acesso a outras informações, portanto fundamentais para a construção do conhecimento. Se o que se procura é a igualdade de oportunidades temos que aumentar a qualidade da educação que oferecemos e não diminuí-la. (Nico, B., 2000)

Nico (2000), refere ainda que antes da definição de um currículo as sociedades devem interrogar-se sobre as intenções e funções sociais das escolas e quais os saberes relevantes em cada cultura que se deseja que os seus cidadãos possuam. A principal função de um currículo é a de materializar estas intenções. Daí que, quando acontece uma reforma curricular, esta não é mais do que a concretização dos objectivos definidos numa nova política educativa para todo o país, tendo em vista produzir alterações significativas no sistema educativo

A inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo de forma a permitir aos alunos com NEE uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola tem de

abandonar os modelos de ensino/aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância aos modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tem por base as necessidades de cada um. O ensino orientado para o aluno visto como um todo considera essenciais três níveis de desenvolvimento: académico, sócio emocional e pessoal. (Correia, 2008).

O Currículo surge então, como um conjunto de objectivos ou resultados de aprendizagem que se pretendem alcançar; matérias ou conteúdos a ensinar, e experiências ou processos de aprendizagem. Segundo Nico. B (2001)

“O currículo é um conceito extraordinariamente polissémico. Tantas são as suas definições, que na sua multidimensionalidade conceptual e as teorias que a originaram, não deixarão de se ancorar em espaços, tempos e contextos geográficos, históricos, culturais, sociais, económicos e políticos muito distintos....” (p.161).

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de acções adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efectiva na sala de aula, e atender às necessidades individuais de todos os alunos.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais é um desafio porque confronta o suposto sistema escolar homogéneo com uma inusitada heterogeneidade, a diversidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diferentes. A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir aprendizagens diversas aos alunos com necessidades educativas especiais, no contexto das actividades planificadas para a turma com um todo. (Lima, L. e Santos, M., 2008).

Conforme Gonzalez, M. (2003), o conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da escola regular, no que tange a propor, no projecto político pedagógico, no currículo, na avaliação e nas estratégias de ensino, acções que favoreçam a inclusão social e práticas educativas que atendam a todos os alunos. Segundo a teoria de Vygotsky acerca da importância da afectividade, o ser humano, da mesma forma que aprende a agir, a pensar e a falar, tendo em conta a sua cultura e a interacção com os outros, também aprende a sentir. “A aprendizagem sobre emoções e afectos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência” (Arantes, 2003 citado por Silva, J. & Schneider E., 2007).

O ensino de questões afectivas pode ajudar os alunos a controlar as suas reacções emocionais de frustração e alegria em resolução de problemas. O professor, para além do *saber fazer* e do *saber estar*, tem que *saber ser*. A afectividade é um elemento importante em todas as etapas da vida das pessoas e tem relevância fundamental no processo ensino - aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor/aluno. (Freire, L. & Lima, G., 2009).

Para Sanches, I. e Teodoro, A. (2007), educadores/professores devem questionar as práticas adoptadas e a qualidade do ensino pois é à escola que compete, não só transmitir conhecimentos, mas principalmente, favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos. Há necessidade de se entender a escola de outra forma, ou seja, uma escola que deve acurar o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem (processos que servem de base para a realização de tarefas intelectuais e que conferem ao aluno a capacidade de examinar as tarefas e responder em acordo) que regulam o uso de habilidades na realização de tarefas escolares. As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão.

Ainda segundo Sanches, I. e Teodoro, A. (2007), os educadores e professores devem recorrer a um conjunto de técnicas que permitam tornar as intervenções eficazes de forma a responderem às necessidades individuais dos alunos, particularmente dos alunos com NEE.

O Decreto-Lei 3/2008 dá ênfase a uma escola inclusiva e democrática para todos, na qual a especificidade de cada aluno será contemplada nos programas educativos individuais (P.E.I.). Este Programa Educativo Individual integra indicadores de funcionalidade, bem como factores ambientais, que funcionam como facilitadores ou barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (C.I.F).

O Plano Educativo Individual é elaborado pelo docente da turma, docente do ensino especial e encarregado de educação. Este programa pode ser revisto a qualquer momento e obrigatoriamente no final de cada nível de educação e no final de cada ciclo do ensino básico. Sendo que, o seu acompanhamento deverá ser feito pelo professor da turma, pelo professor do ensino especial, psicólogo e outros técnicos que acompanhem a criança e os encarregados de educação. Para complementar este plano educativo individual, podemos recorrer ao plano individual de transição, sempre

que o aluno apresente Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) de carácter permanente que impeçam a aquisição de aprendizagens e competências definidas no currículo. Assim, de acordo com a filosofia da inclusão, a adequação do processo de Ensino/Aprendizagem pode contemplar as seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequação no processo de avaliação, currículo específico individual, tecnologias e apoio. (Capucha, L., 2008)

A ideia de inclusão compreende a fusão dos valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos e as práticas inclusivas que acreditamos serem importantes vincular nas escolas. Os valores adequam a base de todas as acções, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Valores tais como o respeito, a solidariedade, a tolerância, etc., dependem da forma como a pessoa os assume e os coloca em prática. (in Rodrigues, D., 2003)

CAPÍTULO II - DEFICIÊNCIA MENTAL

2.1. Definição e conceptualização

No decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades. Apesar de progressos indiscutíveis nas últimas décadas permanece controversa e difícil a definição de deficiência mental. (Alonso & Bermejo, 2001)

Historicamente, o conceito de Deficiência Mental (DM) sempre esteve associado à ideia de “incompetência” e de “invalidez”. Esta terminologia de deficiência contribuiu significativamente para atitudes preconceituosas e discriminatórias que retiravam à pessoa o direito à participação social e ao exercício da sua cidadania. Segundo Alonso & Bermejo (2001) as terminologias como, idiota, débil mental, imbecil, anormal, atrasado mental, foram sofrendo alterações com a intenção de eliminar as conotações negativas.

Assim, o termo “Deficiência Mental” tem vindo, gradualmente, a ser substituído por “Deficiência Intelectual” com o propósito de ser menos estigmatizante. Actualmente, numa sociedade em que predomina o pressuposto inclusivo e a aceitação de pessoas com deficiência mental, é o termo que melhor reflecte a condição desta deficiência como algo que se relaciona com o funcionamento intelectual (como por exemplo a inteligência, o processamento de informação, os comportamentos adaptativos, etc.) (Lima, L. & Santos, M.: 2008).

Segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR (1992) a deficiência mental é uma condição complexa. O seu diagnóstico envolve o conhecimento, em simultâneo, de quatro grupos de factores etiológicos – biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A importância destes factores, na definição do conceito de DM, depende do enfoque e da fundamentação teórica que orienta a concepção do investigador. (in: Morato e Santos, 2007)

No que se refere aos factores educacionais, segundo Luckasson et al. Citado por Correia, L. (2008) e segundo Santos, S. & Morato, P. (2002) a deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade em que as limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média) coexistem com limitações nas áreas de capacidade adaptativa, tais como: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais,

comportamentos comunitários, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego. Pode ocorrer durante a fase de desenvolvimento do indivíduo entre os zero e os dezoito anos de idade.

No novo sistema da Associação “American Association on Mental Retardation” (AAMR), a deficiência mental é concebida como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (in Alonso & Bermejo, 2001).

Com esta nova definição torna-se necessário destacar a avaliação para duas áreas, uma ligada ao funcionamento intelectual que está relacionado com a capacidade que o indivíduo tem de resolver problemas e de construir conhecimentos passíveis de serem medidos por testes de inteligência. A outra área está associada ao Comportamento Adaptativo, que se refere às capacidades necessárias para um indivíduo se adaptar e interagir no seu ambiente de acordo com o seu grupo etário e cultural e é avaliado por escalas de comportamento adaptativo.

Segundo Santos, S. e Morato, P. (2002), o Comportamento Adaptativo é “um conjunto de Skills aprendidos ou adquiridos sobre os quais o indivíduo vai precedendo a ajustamentos vários de forma a adaptar-se às implicações socioculturais de actividades de vida diária” (p.100). Assim, a Deficiência Mental é resultado de um conjunto de limitações que condicionam a forma como o indivíduo se adapta ao meio envolvente e às suas condições de vida, com as suas limitações e as suas capacidades.

2.2. Etiologia

A identificação do factor etiológico da Deficiência Mental (DM) permite que se possa estabelecer a sua prevenção e controle. Contudo, torna-se difícil o reconhecimento das causas, tornando-as, muitas vezes, factores suspeitos ou hipóteses não comprovadas. Em alguns casos, muitos factores poderão estar simultaneamente envolvidos na causa da deficiência mental, embora nem sempre se consiga definir com clareza o verdadeiro motivo que originou essa deficiência. (Morato e Santos, 2007)

Segundo alguns autores, nomeadamente McLaren e Bryson, (1987), citado in American Association on Mental Retardation - AAMR, (1992), referem que a etiologia da DM se encontra dividida em duas categorias, uma de origem biológica e outra

psicossocial. Esta teoria já não se verifica uma vez que uma grande percentagem de pessoas com DM manifesta mais do que uma causa possível. O aparecimento da deficiência mental pode estar associado a inúmeras causas e factores de risco conjugados e/ou acumulados, sem que se possa diagnosticar com precisão uma lesão principal. Desta forma, a abordagem multidisciplinar, multifactorial e inter-geracional de acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental - AAMR (1992), remete para a distinção de quatro grupos de causas diferentes: factores biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais. (Citado por Santos, S. & Morato, P. 2002)

Os factores biomédicos estão relacionados com os processos biológicos como as desordens genéticas e nutrição; os factores sociais estão relacionados com a interacção social e familiar, ou seja, contemplam a responsabilidade e estimulação por parte dos adultos; os factores comportamentais estão relacionados com comportamentos prejudiciais como, por exemplo, o abuso de substâncias tóxicas e a violência doméstica e, por último, os factores educacionais que estão relacionados com a viabilidade dos apoios educativos que promovam o desenvolvimento do Comportamento adaptativo. (Alondo & Bermejo, 2001)

Segundo Alondo & Bermejo (2001), as causas podem ser divididas em causas intrínsecas e causas extrínsecas ao indivíduo.

Os factores intrínsecos actuam antes da gestação, ou seja, a deficiência já está determinada por herança genética. Existem dois tipos de causas genéticas: - as Genopatias (alterações genéticas hereditárias) e as cromossopatias (anomalias ou alterações nos cromossomas), responsáveis por:

Quadro 1 – Etiologia da Deficiência Mental – causas intrínsecas

Genopatias	Cromossopatias
Metabolopatias (alterações no metabolismo de aminoácidos; lípidos; carbo-hidratos; outras metabolopatias)	Síndromes Autossómicas Específicas (Trissomia 21, Síndrome de Down; ...)
Endocrinopatias (alterações endócrinas e hormonais)	Síndromes Autossómicas Não Específicas (trissomias e alterações cromossómicas embora não sejam tão conhecidas).
Síndromes Polimalformativas (Síndrome de Prader-Willi, Cornelia de Lange...)	Síndromes Gonossómicas (alterações ligadas aos cromossomas sexuais, sendo os mais conhecidos os síndromes de Turner e Klinefelter)
Outras Genopatias (Síndrome de Rett, Hidrocefalia, Espinha Bífida e outros defeitos do tubo neural).	

Os factores extrínsecos ao indivíduo são aqueles que, sendo exteriores ao organismo da pessoa, exercem uma influência tal que, originam igualmente a deficiência mental. Estes factores podem ocorrer antes do nascimento (pré-natais), durante o momento do parto ou logo após o nascimento (perinatais e neonatais), desordens psíquicas e factores que surgem após o nascimento (pós-natais). (Alondo & Bermejo, 2001)

Quadro 2 – Etiologia da Deficiência Mental – causas extrínsecas

Pré-Natais	Perinatais e Neonatais	Pós-Natais
Embriopatias (primeiros três meses de gestação)	Prematuridade	Infeções como a meningite, e a encefalite
Fetopatias (a partir do terceiro mês de gestação)	Metabolopatias	Endocrinometabolopatias
Doenças Infecciosas, ex: Rubéola	Síndrome de Sofrimento Cerebral	Convulsões
Alterações endócrinas e metabólicas	Incompatibilidade RH entre a mãe e o bebé.	Anoxia
Exposição a drogas, tabaco e álcool.		

As Influências Ambientais são factores que, podendo gerar uma fraca estimulação ou até mesmo uma privação, têm como resultado limitações não só cognitivas, mas também em várias áreas do comportamento adaptativo. Ex: desvantagem económica, social, educativa e cultural.

2.3. Classificação da Deficiência Mental

Para definirmos deficiência mental temos, obrigatoriamente, de pensar em quociente de inteligência, na medida em que esta deficiência interfere directamente com o funcionamento intelectual do ser humano.

Para se medir a inteligência é de suma importância ter em consideração os seus aspectos fundamentais.

Segundo Binet (1905, citado por Vieira e Pereira, s/d), este refere a inteligência como uma característica unitária, e que a deficiência mental resulta de um problema

nessa única característica. Porém, para Wechsler (1994, citado por Vieira e Pereira, s/d), a inteligência é uma capacidade agregada, composta por aptidões específicas, então considera-se que a deficiência mental resulta de vários problemas na área da inteligência, podendo cada uma dessas áreas ser avaliada na escala do referido autor.

Através da aplicação desta escala podemos diagnosticar a deficiência mental nos seus vários níveis, consoante o resultado do teste de Quociente de Inteligência (Q.I), apresentado pelo indivíduo.

A escala métrica de inteligência que nos permite medir o QI foi apresentado por Binet (1905, citado por Vieira e Pereira, s/d) e é o resultado da multiplicação por 100 do quociente obtido pela divisão da Idade Mental (IM), pela Idade Cronológica (IC). O objectivo era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade mental. A Idade Mental (IM) é determinada em função da idade em que uma criança média é capaz de desempenhar determinadas tarefas, isto é, a determinados estádios de desenvolvimento correspondem determinadas idades cronológicas e esperam-se determinados desempenhos que se desejam coerentes. (Alonso & Bermejo, 2001)

Segundo Lima,L. & Santos , M. (2008) são consideradas DM as pessoas que se enquadram na seguinte classificação:

- Ligeiro	Q.I. entre 50 – 55 e 70
- Moderado	Q.I. entre 35 – 40 e 55
- Severo	Q.I. entre 20 – 25 e 35 – 40
- Profundo	Q.I. inferior a 20 – 25

Esta classificação foi abandonada pela A.A.M.R., em 1992, por deixar de fazer sentido face à nova definição adoptada e aos princípios que a suportam. Para além do Q.I. a A.A.M.R. passa a considerar como determinante, na classificação da deficiência, o comportamento adaptativo da pessoa. Agora, mais do que classificar as pessoas procura-se classificar os apoios de que elas necessitam para melhorarem de forma consistente e estável o seu funcionamento. (in Alonso & Bermejo, 2001).

Embora existam diferentes correntes para determinar o grau da deficiência mental, os testes de inteligência, como refere França, A.; Nunes, C.; Maia, D. & Alves, F. (2008) são os mais utilizados para medir a capacidade intelectual dos indivíduos. Contudo, a classificação baseada somente numa característica expressa pelo indivíduo, dá lugar a uma nova concepção, em que se consideram as relações que o

indivíduo com DM estabelece com o meio envolvente, passando-se, assim, de uma perspectiva singular para uma perspectiva plural. A mudança fundamental reside na crença de que uma aplicação adequada dos apoios necessários poderá, efectivamente, melhorar as suas capacidades funcionais do indivíduo com DM.

O sistema de classificação proposto pela então AAIDD (1992) obriga o cumprimento de três situações:

1 – Diagnóstico da Deficiência Mental (DM). É diagnosticada DM se “o funcionamento intelectual do indivíduo é de aproximadamente 70 a 75 de QI ou menor; existem limitações significativas em duas ou mais áreas de comportamento adaptativo; manifesta-se até os 18 anos de idade”.

2 – Classificação e descrição – identifica as áreas fortes e fracas do funcionamento do indivíduo e as necessidades de apoio que ele tem ou não resultante desta identificação.

3 – Perfil e Intensidade de Apoio necessários – Identifica o tipo e a intensidade de apoios necessários em cada uma das quatro dimensões seguintes:

- Dimensão I – Funcionamento Intelectual e Capacidades Adaptativas
- Dimensão II – Considerações Psicológicas e Emocionais
- Dimensão III – Considerações Físicas, Etiológicas e de Saúde
- Dimensão IV – Considerações Envolvimentais.

(Luckasson et al., 1992 in Santos, S. & Morato, P., 2002).

A partir do “perfil de funcionalidade”, ou seja, a forma como o indivíduo funciona no ambiente em que vive, é possível definir os apoios necessários para melhorar esta mesma funcionalidade do indivíduo com DM.

Segundo Luckasson et al. (1992, citado por França, A.; Nunes, C.; Maia, D. & Alves, F. 2008) os modelos de apoio são baseados num modelo constituído por quatro componentes: recursos de apoio (materiais e humanos); funções de apoio (nos diferentes tipos de serviços possíveis de serem providenciados aos cidadãos); intensidade do apoio e resultados esperados (optimização das competências adaptativas e funcionais).

Os recursos materiais e humanos referem-se a materiais tecnológicos, aos serviços de assistência, ao pessoal técnico (psicólogos, psico-pedagogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala, ...), às pessoas significativas, tais como, familiares, colegas de turma, vizinhos e amigos. Quanto às funções do apoio, estas referem-se

ao motivo pelo qual o apoio deve ser dado, como por exemplo, ser amigo, plano financeiro, assistência no emprego, apoio comportamental, apoio nas actividades domésticas, assistência na saúde e acessibilidade e utilização da comunidade.

Tendo em vista o modelo de atendimento mais eficaz, houve necessidade de classificar e identificar de forma clara e precisa os níveis de intensidade de apoio.

Conforme Luckasson et al. (1992, citado por Santos e Morato, 2002) são classificadas como:

- Intermitente (refere-se a um termo curto, esporádico). É disponibilizado apenas em momentos necessários, com base em causas específicas, sendo aplicado particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa. Este tipo de apoio pode variar entre baixa e alta intensidade;
- Limitado (apoios por períodos curtos de tempo). É disponibilizado apoio para o atendimento a necessidades que requeiram assistência de curta duração;
- Extensivo (apoio regular e periódico) Ocorre em mais do que um ambiente (na escola, em casa) e não tem limite temporal;
- Permanente (implica a existência de maior nível de pessoal interveniente e de maior interação em relação aos restantes níveis de apoio).

Os resultados esperados apontam todos para a optimização das competências adaptativas e funcionais da pessoa de forma a tornar o ambiente o menos restritivo possível.

Este novo sistema que considera os níveis de intensidade de apoios necessários diverge do antigo sistema em vários aspectos: - na intensidade de apoios necessários baseada nas áreas fortes e fracas da pessoa e do envolvimento em quatro dimensões distintas; na determinação dos apoios que envolve um trabalho transdisciplinar em que todos os profissionais analisam em conjunto os dados recolhidos numa primeira avaliação; nos níveis de apoio que são vistos como estando potencialmente em mudança, exigindo, por isso, a necessidade de reavaliação do caso; no perfil de apoio de um indivíduo que num determinado momento tem de ter um conjunto de apoios de diferentes intensidades e os prognósticos de apoio não são meras suposições de competências.

De acordo com as quatro dimensões e classificação da DM, acima descritas, a escola detém grande responsabilidade pela “estimulação da educação”, sendo esperado que o estabelecimento escolar detenha os apoios necessários às NEE (Santos, S. & Morato, P, 2002).

Segundo Santos e Morato (2002), esta nova dimensão e classificação da DM reflecte uma perspectiva actual no que respeita ao potencial de desenvolvimento individual, com a diferença nas áreas fortes e fracas, nas escolhas pessoais, nas oportunidades e na autonomia global. Todas as pessoas envolvidas no processo educativo deverão tomar consciência dos problemas existentes e das respostas mais correctas às necessidades. Implementar esta prática será uma tarefa árdua para todos os intervenientes no processo educativo e para os organismos do Estado que, muitas vezes, ignoram a capacidades a responsabilidade que têm para responder de forma adequada a estes problemas.

2.4. Características da Deficiência Mental

Não existem duas pessoas que possuam as mesmas experiências ambientais ou a mesma constituição biológica. Qualquer criança é uma combinação de características, que surgem da sua constituição genética e das influências do meio a que é exposta. O seu comportamento resulta de vários factores intrínsecos e extrínsecos, presentes no ambiente que a rodeia. Assim, podemos dizer que as crianças deficientes mentais não constituem um único grupo homogéneo. Contudo, existem algumas características que distinguem as crianças deficientes mentais das outras.

Segundo Quiroga, M. (s/d, citado por Bautista, R., 1997), as características mais significativas da DM devem ser consideradas nos seguintes níveis:

Quadro 3 – Características da Deficiência Mental

Físicas	Pessoais	Sociais
Falta de equilíbrio	Ansiedade	Atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e actividade sexual
Dificuldades de locomoção	Falta de autocontrolo	
Dificuldades de coordenação	Tendência para evitar situações de fracasso	
Dificuldades de manipulação	Perturbações da personalidade Fraco controlo interior	

De acordo com Alonso e Bermejo (2001):

A concepção de que o atraso mental é uma construção social e, consequentemente, dependente de critérios sociais, científicos e outros que são relativos aos contextos socioculturais em que são produzidos não pode deixar de inquietar os profissionais e os políticos. São óbvias as implicações desta concepção no campo do diagnóstico, na questão crítica da fiabilidade e na validade dos instrumentos e dos resultados que fornecem, assim como na formação de profissionais. (p.ix)

É necessário reflectir sobre os direitos humanos na problemática do atraso mental.

Assim, torna-se pertinente pensar na emergência de uma sociedade inclusiva que acolhe todos e a todos pertence, e igualmente nas questões do direito à dignidade individual, à privacidade, à escolha e à informação que devem orientar as práticas de diagnóstico e intervenção. E, em última análise, formular a questão da intervenção junto desta população em termos de promoção da sua qualidade de vida. (p.ix)

Barbosa (2007), refere que cada indivíduo é um ser biopsicosocial, em que, factores biológicos relacionados com factores ambientais, podem constituir componentes de atraso ou diferentes formas de desenvolvimento que vão dar origem a diferenciações pessoais distintas. Assim, segundo este autor a deficiência mental caracteriza-se como: “inadaptação emocional e social”; vocabulário reduzido; interesses simples e limitados; reacção lenta; atenção e concentração reduzida; incapacidade de generalizar e de abstrair; iniciativa limitada; ausência de originalidade; incapacidade de autocritica; hábitos de estudo insuficientes; dificuldade a nível da linguagem (requerem assuntos simples, pormenorizados e concretos); atraso e precariedade nas aquisições cognitivas; discrepância entre os conteúdos dos seus conhecimentos normais relacionais e as actividades de um processo desestruturado (in Alonso & Bermejo, 2001).

2.5. Processo de Ensino – Aprendizagem da Criança com Deficiência Mental

O direito à educação e à igualdade de oportunidades são dois princípios consignados na Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976 (artigos 71º, 73 e 74º), na Lei de Bases do Sistema Educativo republicada e renumerada através da Lei nº49/2005 de 30 de Agosto (artigos 2º, 7º, 17º e 18º), e no Decreto-Lei 3/2008. Tendo em conta a legislação em vigor e as tendências científicas e pedagógicas actuais é inquestionável que as escolas do ensino regular devem proporcionar as condições ideais para que o ensino das crianças com NEE se desenvolva no mesmo ambiente que as crianças ditas “normais”. A responsabilidade da escola pela educação de todos os alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um possa apresentar, exige, por parte desta e do sistema educativo, modificações no processo de ensino – aprendizagem.

As contribuições de Vygotsky (1987), no que se refere ao desenvolvimento e ao processo de ensino – aprendizagem, são importantes, pois para este autor o ser humano nasce apenas com recursos biológicos. Esses recursos associados ao meio, com a sua cultura e valores, alcançam o processo de desenvolvimento humano, essencialmente possível por meio do processo ensino – aprendizagem.

Para Vygotsky (1987), os princípios que norteiam o desenvolvimento da criança com deficiência mental são iguais aos que regulam o das crianças ditas “normais”, bem como os processos educativos. Para este autor, a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que a criança “normal”, mas a maneira como ela se desenvolve é que se manifesta de forma diferente. Cada pessoa desenvolve-se de forma única e singular. Podemos dizer então, que as pessoas com deficiência mental não formam um grupo homogéneo entre si.

O conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da escola de forma a contemplar, quer no currículo, quer na metodologia de ensino, na avaliação, quer na atitude dos professores, acções que facilitem a interacção social, a valorização e a expressão das diferenças dos alunos. (Morato e Santos, 2007)

Diferentes autores apontam a possibilidade de ensinar crianças com DM como uma das grandes dificuldades para a educação, uma vez que ainda está enraizado o paradigma de trabalhar com o aluno “ideal” baseado num modelo único de ensino aprendizagem sem considerar a diversidade humana. “... a escola funciona como um

hospital que dá o mesmo tratamento a todos os pacientes” (Perrenoud, 2002, citado por Rodrigues, D., 2006).

A inclusão de alunos com deficiência mental nas salas de aula regulares o professor deve definir objectivos realistas para estes alunos, dado que é fundamental que eles se sintam bem sucedidos nos seus esforços académicos.

A criança deficiente mental é um ser humano com possibilidades a nível educativo e social, pelo que deve ser estimulado ao nível do desenvolvimento cognitivo e nunca excluído das acções sociais diárias.

O currículo escolhido para uma criança deficiente terá de respeitar o seu nível de aptidão, terá que se adequar ao seu perfil individual, garantindo assim que os objectivos a atingir partam de pressupostos concretos. Surgem assim os currículos alternativos e funcionais que se destinam a desenvolver competências que permitam à criança deficiente funcionar de forma autónoma e eficaz nos diferentes ambientes em que se insere. Por sua vez, os professores e técnicos que trabalham com estas crianças devem trabalhar em parceria, uma vez que as medidas de comportamento adaptativo não podem ser administradas directamente em gabinetes, devem sim resultar de uma série de observações em diferentes contextos e durante períodos consideráveis de tempo, por parte desses intervenientes. (Capucha, Org. 2008)

As escolas do ensino regular devem estar munidas de recursos humanos e materiais que permitam auxiliar a integração e aprendizagem destes alunos, nomeadamente, professores de apoio especializados, psicólogos, terapeutas, entre outros técnicos que possam contribuir para melhorar as práticas pedagógicas do professor que trabalha com estas crianças. (Perrenoud, 2002, citado por Rodrigues, D., 2006).

Só através do conhecimento do historial clínico e do processo de desenvolvimento da criança portadora de deficiência mental, das causas e das características típicas dessa deficiência e das possibilidades de educabilidade se poderá elaborar, em consciência, um Plano Educativo Individual e consequentemente um Programa Educativo, que se ajuste às suas necessidades e contribua para uma efectiva aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades garantindo-lhe, assim, o sucesso.

CAPÍTULO III - RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

3.1. Clima e Relacionamento em Sala de Aula Inclusiva

À luz do paradigma de escola inclusiva, o clima nas escolas e nas salas de aula tem sofrido cada vez mais alterações pois abrangem todas as crianças independentemente do género, língua, capacidades, religião, nacionalidade, condição social, portadores de deficiência, entre outros. Segundo Brodin & Lindstrand, (2007) “A inclusão é sempre feita num espaço físico e é uma questão de comunidade e de igualdade de oportunidades” (in European Comission - IRIS, 2006).

Todas as crianças têm o direito de sentir que a escola se preocupa com elas de forma positiva e acolhedora para que lhes transmita segurança. O conceito de clima de sala de aula, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interacções sociais, tem sido definido por Rodriguez, G. (2004), como:

O conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por factores estruturais, pessoais e funcionais (...) O clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interacção entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos” (in European Comission - IRIS, 2006).

O clima de sala de aula abrange, em simultâneo, vários factores que devem ser tidos em consideração, mas são os factores afectivos e relacionais que têm maior impacto nos processos de aprendizagem. As investigações mostram que os alunos precisam sentir que a escola é para eles, de sentir que o trabalho realizado na sala de aula faz sentido. Entre os factores mais estudados, encontram-se a personalidade e o género do professor, o género dos alunos, os diferentes níveis de ensino, o tamanho da sala de aula, as várias disciplinas e o tipo de escola (Matos, Cirino & Leite, 2008).

O conceito de contexto, tal como é considerado no âmbito educacional, refere-se à atmosfera, ambiente e clima que prevalece num espaço particular, e envolve dimensões de afiliação, coesão, respeito mútuo e apoio do professor.

Actualmente, um dos contextos privilegiados no desenvolvimento das crianças é a escola, especialmente o contexto de sala de aula, dado o tempo em que os alunos se inserem neste contexto. É, igualmente, no contexto escolar que elas estão mais expostas a experiências que moldam o seu desenvolvimento, aprendem a ler e a

escrever, aprendem a lidar com os pares, aprendem a tornar-se elementos independentes e produtivos da comunidade alargada, etc. (Pianta & Hamre, 2009).

As investigações feitas na área do contexto de sala de aula revelam que, as relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, especificamente, as atitudes mais favoráveis face à escola, a capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas. Por outro lado, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas actividades na sala de aula e fracos resultados académicos (Birch & Ladd, 1997, 1998; Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Hughes & Kwok, 2006, citado por Lima, A., Cadima, & Silva, 2006).

Para além disso, parece existir uma influência da qualidade das relações professor-aluno durante os primeiros anos de escolaridade no desenvolvimento académico ao longo do tempo (Hamre & Pianta, 2001).

As relações entre pares na infância desempenham um papel fundamental na estruturação e consequente ajustamento social ao longo da vida. Cabe, assim, aos professores em escolas inclusivas o desenvolvimento de esforços colaborativos para a criação de ambientes que dêem suporte e levem à promoção da aceitação e competência social. Alguns autores têm mesmo considerado esta intervenção como a mais importante no estabelecimento do ambiente inclusivo (Meaden, 2008; Patton, & Gall, 2006, citado por European Commission - IRIS, 2006). Os relacionamentos estabelecidos entre pares e professores têm sido privilegiados em contexto inclusivo. No entanto, a inclusão tem não só efeitos positivos mas também efeitos negativos. Os efeitos positivos estão relacionados com a heterogeneidade das turmas, com a tolerância por parte do professor, assim como, arranjar estratégias mais diversificadas e ainda aceitar o professor de educação especial como um parceiro igual e haver um trabalho complementar. Os efeitos negativos surgem no caso de salas sobrelotadas ou quando as crianças com NEE não são aceites. (European Commission - IRIS, 2006)

As crianças passam uma grande parte das suas vidas no contexto escolar. Daí que a escola deve ser um local onde os alunos devem ter a oportunidade de aprender a viver em comunidade, promovendo-se um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação. Tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos (Rodrigues, 2006).

Conforme Leatherman & Niemeyer (2005), a atitude dos professores é fundamental no processo de inclusão na sala de aula. Atitudes positivas dos professores perante a inclusão reflectem-se nos seus comportamentos na sala de aula inclusiva (in European Commission - IRIS, 2006).

Em contexto de sala de aula os relacionamentos que são desenvolvidos entre os vários intervenientes na classe apresentam regras implícitas e explícitas que estabelece a responsabilidade que cada um detém sobre o outro, ou seja, é estabelecido um jogo de negociações onde se vivenciam conflitos e discordâncias. O importante no contexto de sala de aula é todo o processo interactivo entre o professor e os alunos, (Vallejo, 2004) e entre os conhecimentos, sendo estabelecida uma relação tríade, isto é, cada aluno é situado numa relação de inter-influências face ao professor, aos seus colegas e ao conhecimento (Morgado, J. 1999).

Conforme Santos e Pomar (2009), a possibilidade de se vivenciar um clima sócio emocional que permita que os professores e alunos se possam sentir seguros, válidos e aceites é um aspecto fundamental. O bem-estar dos alunos é considerado um indicador de qualidade da educação e os relacionamentos entre professores e alunos, um dos aspectos mais importantes em qualquer prática inclusiva. Assim será possível que participem activamente e que desenvolvam um sentimento de pertença ao grupo (in European Commission - IRIS, 2006).

Os resultados das investigações têm mostrado que a escola pode desempenhar um papel decisivo na melhoria das interacções sociais entre a criança com e sem NEE e que o clima também detém um papel decisivo. Grosin (2004) afirma que o que distingue uma escola de sucesso é o respeito mutuo, um clima positivo e a ênfase sobre o conhecimento dos objectivos e da aprendizagem dos alunos:

Successful schools are distinguished by giving priority to subject knowledge and to pupils learning what they should know. However if the pupils are to attain the knowledge goals the adults also have to respond to the pupils in a positive way on a human level. One more link between the adults and the children in the successful schools is common social rules with a requirement of mutual respect.” (in European Commission - IRIS, 2006).

Allodi (2002), num estudo realizado sobre a relação entre o clima de sala de aula e as estratégias psico-pedagógicas concluiu que o clima em sala de aula

apresenta-se como um factor fundamental na aprendizagem dos alunos, sendo que o rendimento académico foi superior em salas onde o clima estava adequado às expectativas dos alunos. Para além disso, o mesmo autor realça o facto do clima em sala de aula permitir intervir em noções fundamentais sobre valores, crenças e normas. Assim, num clima de sala de aula democrático pode promover atitudes de cooperação e responsabilidade não só a nível académico mas a um nível mais alargado. Podemos dizer que o professor desempenha um papel importante neste aspecto sendo da sua competência gerir e modelar os relacionamentos no grupo. (in European Commission - IRIS, 2006).

Nos relacionamentos que se estabelecem na sala de aula, não só o número de interações é determinante mas sobretudo a qualidade dessas relações. Estas influenciam a satisfação do aluno, o seu auto-conceito e a aprendizagem, (Santos & Pomar, 2009). A qualidade da relação está dependente do suporte emocional, interações positivas e práticas pedagógicas apropriadas, incluindo um clima emocional positivo (Hamre & Pianta, 2001).

A implementação de estratégias de intervenção centradas no domínio relacional, ao invés de um enfoque no próprio indivíduo, permite o desenvolvimento do sentimento de pertença, o surgimento da amizade e a colaboração. Pretende-se, deste modo, o alcance de uma comunidade verdadeiramente inclusiva, (Santos & Pomar, 2009).

Segundo Rodriguez, G. (2004), o clima da sala de aula contém uma área afectiva/relacional; o sentimento de significado, participação, bem-estar, respeito, auto-confiança, são sentimentos gerados no encontro entre crianças e escola. Todas as crianças têm o direito a sentir que a escola se preocupa com elas de forma positiva. Refere o mesmo autor que, o conceito de clima de sala de aula, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interações sociais, tem sido definido como: o conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por factores estruturais, pessoais e funcionais (...) O clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interação entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos (in European Commission - IRIS, 2006).

Schmidt e Cagran (2006) comentam que o clima de sala de aula é também descrito como um sistema com quatro tipos de variáveis: o envolvimento físico, os

objectivos organizacionais, as características dos professores e as características dos alunos.

Schmidt e Cagran (2006) defendem que o clima de sala de aula é fortemente determinado pelos relacionamentos estabelecidos nesse contexto, pelo desenvolvimento de cada interveniente na sala de aula e pelas suas características.

3.2. – Relacionamentos Professor - Aluno

Conforme Moscovici (2003), a representação social, é um conjunto de conhecimentos, originados na vida cotidiana, por isso de senso comum, que tem por objetivo, comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento, a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana, tornando possível atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. Assim, segundo este autor, pode-se concluir que é o processo de representação que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social, é a visão, ideias e imagens dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, às quais estão vinculadas as suas práticas sociais.

Brofenbrenner, U. (1979) desenvolveu uma teoria ecológica, em que explica a aprendizagem como a relação entre vários sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. Considerou, assim, um conjunto de sistemas ecológicos. Para o referido autor a criança é influenciada pelo contexto ela própria gera respostas no meio envolvente, manifestando também o poder de influenciar o seu próprio meio, que revela em si um pormenor interessante: a criança não só demonstra que faz aprendizagens como ela própria é geradora da sua aprendizagem.

Ventura de Pinho (1997) afirma que a comunicação afectiva relacional professor-aluno, realizada de modo adequado e equilibrado é essencial ao desenvolvimento harmonioso do indivíduo, auxiliando também ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, da sua auto-realização, integração individual e social. A dimensão afectiva ao nível do ensino merece uma atenção particular, não somente ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, mas também ao nível do relacionamento inter-pessoal, constituindo uma componente básica do desenvolvimento humano (Gonçalves, 2002).

A interacção professor/aluno ultrapassa os limites profissionais e académicos, pois está em causa uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. A relação professor/aluno deve abarcar a afectividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. Neste sentido, de acordo com Cury (2003), “[...] por trás de cada aluno arredo, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afecto”. (p. 97).

Ainda segundo a opinião de Curry (2003), observa-se que a relação professor – aluno nem sempre acontece de forma harmoniosa e nem sempre há um relacionamento tranquilo, portanto cabe ao professor fundamentar a acção docente de modo a diminuir as tensões produzidas deste relacionamento.

Os Professores afectam directamente os alunos através das suas interacções e do modo indirecto pela forma como estruturam o clima de sala de aula, (Berry & O’Connor, 2010; McCallum & Bracken, 1993).

Vallejo (2004) defende que no relacionamento professor – aluno é necessária uma distinção entre relação e docência. No primeiro é salientado um tipo de relação mais pessoal de onde se destaca o reconhecimento dos êxitos dos alunos, o reforço da sua autoconfiança, onde se mantém uma atitude de cordialidade e de respeito. Em relação ao segundo aspecto, salienta-se a criação e manifestação de uma relação que auxilie no processo de aprendizagem.

Good e Brophy (1972) identificaram que a percepção dos professores sobre as competências comportamentais e académicas é uma variável importante. Assim, alunos que ameacem estas expectativas dos professores correm o risco de rejeição e poderão depreender que não apresentam as características desejáveis para o professor, (cit. por Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008).

Estudos realizados (Santos, 1997, Santos e Mortimer, 1998, 2003) citado por Santos, F. 2007, levam-nos a acreditar que as emoções e sentimentos que intervêm nas interacções em sala de aula são determinantes no envolvimento e motivação dos alunos. O factor afectivo serve de referência para que o professor trabalhe não só os elementos da construção do real, mas também a constituição do próprio sujeito, como os valores e o carácter. A criança que se sente amada, aceite, valorizada e respeitada adquire maior autonomia e confiança e aprende a amar, desenvolvendo um sentimento de auto confiança e auto-estima. A afectividade tem um sentido amplo, pois está relacionada às vivências dos adultos e das crianças, à motivação dos professores e alunos e é determinante para a prática educativa. Conhecer o

desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança possibilita ao professor melhorar ainda mais a sua intervenção por meio do diálogo.

Birch e Ladd (1997) realizaram um estudo onde constataram que os relacionamentos professor-aluno caracterizados como conflituosos estavam relacionados com um declínio nos comportamentos prosociais assim como os pares percepcionavam os seus comportamentos como agressivos (citado em Hamre & Pianta, 2001; Berry & O'Connor, 2010). O relacionamento Professor-aluno caracterizado como conflituoso estava correlacionado com um aumento de problemas de comportamento. Quando o relacionamento era caracterizado por uma relação de proximidade as crianças apresentavam altos níveis de ajustamento comparativamente a colegas para os quais o professor percepcionava um relacionamento menos próximo. Os autores concluem ainda que quando a relação era percepcionada pelo professor como dependente existia uma correlação com dificuldades de ajustamento, apresentando a criança atitudes escolares mais negativas, menos sociável com os pares podendo desenvolver comportamentos agressivos (Berry & O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). O relacionamento caracterizado como conflituoso desenvolve nas crianças dificuldades ao nível da cooperação entre os pares e desenvolvimento de competências escolares comparativamente com crianças face às quais os professores percepcionam um relacionamento de proximidade (Pianta & Stuhlman, 2004). Koomen e Leij (2008) referem que quando é mantido um relacionamento caracterizado como dependente ou conflituoso com a criança, os seus comportamentos são percebidos como incómodos, conduzindo à rejeição.

Murray e Greenberg (2006) realizaram um estudo com o objectivo de examinar as percepções que crianças com deficiência mental têm acerca das suas relações com os seus pais, pares e professores. As conclusões obtidas com esta investigação apoiam a ideia de que as relações sociais com pais, pares e professores, assim como a ligação à escola e ao contexto de vizinhança estão relacionados com o ajustamento social, comportamental e emocional destes estudantes. O nível das suas relações depende, portanto, desse ajustamento.

3.3. – Estratégias de Interação entre pares

Atingir relações adequadas com os pares permite satisfazer uma das necessidades emocionais básicas da espécie humana, a de se sentir aceite pelos colegas, integrado no grupo e afectivamente vinculado com os pares através de relações de amizade. De acordo com Hartup e Rubin (1986) no desenvolvimento afectivo na infância os relacionamentos de tipo horizontal possibilitam observar momentos de cooperação, competição e intimidade, (in Castro, Melo & Silveiras, 2003).

Alguns trabalhos desenvolvidos acerca das interações entre pares evidenciam que a pertinência das relações sociais está associada às verbalizações produzidas no seio do grupo, (Peixoto & Monteiro, 1999).

Segundo Bee, H. (1986), para as crianças dos 6 aos 12 anos de idade os grupos baseiam-se nas relações de amizade e na realização de actividades lúdicas e desportivas. Nesta idade os grupos criam as suas próprias regras sociais e exigem o cumprimento destas, a todos os elementos do grupo. As regras sociais elaboradas pelos grupos regulam o comportamento dentro e fora do grupo, e estabelecem em que contexto social, com quem e perante que situações devem responder de forma agressiva (física ou verbal) ou com condutas pró sociais. À medida que as crianças vão crescendo aprendem novas formas não agressivas de resolver os conflitos interpessoais e diminui a tolerância e aceitação das condutas agressivas por parte do grupo. O comportamento das crianças num determinado grupo vai sofrendo alterações consoante o papel que desempenham dentro desse grupo (líder, popular, rejeitado, ignorado, valentão, vítima, etc.).

Segundo Bee, H. (1986), a capacidade intelectual que as crianças adquirem a partir dos 6 anos permite-lhes compreender melhor as relações sociais. A compreensão progressiva de que as relações interpessoais se constroem entre os participantes. As mudanças mais importantes na interação das crianças com os seus pares, nesta faixa etária, são as seguintes: aumenta o tempo que passam na companhia com os pares, aumenta o tamanho dos grupos de jogo, diminui a supervisão por parte do adulto e aumenta o número e diversidade dos contextos de interação social (bairro, casa, escola, ouvir música, falar ao telefone, ir a festas, etc.).

A proposta de inclusão escolar de crianças com NEE pretende, assim, evitar o isolamento social e possibilitar um espaço para que interajam e se diminuam preconceitos, (Batista & Enumo, 2004).

Batista e Enumo (2004) desenvolveram um estudo com o objectivo de descrever e analisar a interacção social entre três alunos com deficiência mental e os seus pares em três Escolas de ensino regular. Os dados obtidos apresentaram-se compatíveis com dados de estudos anteriores, onde foi evidente que alunos com deficiência mental se encontram em situação de maior rejeição e menos aceitação comparativamente com outras crianças sem deficiência. As observações do recreio mostraram que crianças com deficiência mental passam a maior parte do tempo do recreio sozinhas, sendo notória a dificuldade para iniciar, manter e finalizar as interacções sociais com os seus pares. Esta investigação comprova a ideia de que crianças com deficiências severas têm poucas oportunidades de praticar e expandir as suas amizades, facto que grandemente influenciará a sua competência social e ajustamentos futuros.

Num estudo realizado por Hunt e Goetz (1997) sobre a inclusão a tempo inteiro de crianças com deficiências profundas em escolas regulares, os autores analisaram casos de amizade e concluíram que quando pais e professores de crianças sem deficiência apoiavam a inclusão é possível o desenvolvimento de amizades, (in Florian, 2003). Vários estudos referem que a inclusão escolar de crianças com NEE apresenta benefícios para todas as crianças. Estas, através do convívio no dia-a-dia, desenvolvem uma perspectiva mais natural e adequada com os pares portadores de deficiência, através de atitudes mais positivas. Aprendem também que, apesar das dificuldades manifestadas, os colegas com deficiência conseguem alcançar sucesso em determinadas áreas, (Brandão, 2007).

Os estudos realizados no domínio da aceitação e rejeição social dedicaram importantes contributos para a compreensão do desenvolvimento social, dando possibilidade de pensar e implementar intervenções adequadas, (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Petit, Fontaine & Price, 2003). A natureza dos relacionamentos com os pares sofre alterações ao longo dos vários períodos de desenvolvimento e depende sobretudo do nível de desenvolvimento cognitivo, da capacidade de apreciar o envolvimento mútuo e os interesses comuns. Assim, quando a criança sente um suporte emocional positivo pelo grupo de pares a sua adaptação escolar é bem

sucedida. Do mesmo modo, uma criança que não sinta esse suporte emocional desenvolve uma baixa adaptação escolar. (Perdue, Manzeske & Estell, 2009).

O aluno com deficiência mental precisa que sejam desenvolvidas as suas capacidades de memória, atenção, linguagem, comunicação, pensamento, ..., e esse desenvolvimento é beneficiado pela presença e interacção dos outros.

A cooperação é a característica mais desejável no relacionamento professor-aluno. Qualquer criança se sente bem quando existe compreensão, tolerância e ajuda pela parte do professor. A percepção que o aluno tem do relacionamento e comportamento do professor determina o seu sentimento de bem-estar consigo próprio e com a escola, (Petegem, Aelterman, Keer & Rosseel, 2008). As práticas inclusivas passam pela aprendizagem no grupo e com o grupo, podendo-se dar destaque, ao trabalho cooperativo, à intervenção em parceria, à aprendizagem com os pares, a tutoria entre alunos, o agrupamento heterogéneo e um ensino pensado na diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar, Snell, 2003; Sanches & Teodoro, 2007).

Deste modo, as salas de aula inclusivas exigem uma alteração nas crenças dos professores, apelando à sua disponibilidade e competência para dar resposta às necessidades das crianças com NEE, (Freire & César, 2001).

3.4. – Relacionamento entre Pares em Sala de Aula Inclusiva

Neste estudo, interessa particularmente, compreender o desenvolvimento sócio afectivo das crianças dos 6 aos 12 anos de idade.

Olds, S. & Feldman, R. & Papalia, D., (2001), referem que nesta faixa etária a maior característica é a assimilação pouco ou nada crítica dos conhecimentos sociais, sendo um período de conformidade social. Começam neste período com conhecimentos muito parciais em relação às pessoas, aos papéis, aos costumes, às instituições, às classes sociais, etc.. Acabam este período com todos estes conceitos muito bem conhecidos e começam a ser capazes de fazer as primeiras críticas e valorizações pessoais.

No grupo etário dos 6 aos 12 anos o estabelecimento de relações entre pares é central, embora as relações de amizade tenham um papel importante no desenvolvimento e equilíbrio ao longo da vida.

É no estabelecimento de relações no seio de um grupo, que a criança aprende a viver em sociedade, assimilando regras sociais, onde pode experimentar vivências afectivas positivas que a dotem de competências necessárias para a intimidade e a intensificação de relações sociais. Aprendem também competências de liderança e de comunicação. (Almeida, 1997).

O grupo de pares assume no período escolar um impacto marcado no funcionamento sócio-emocional da criança, constituindo-se como uma fonte de suporte, de validação e de amizade. Não podemos no entanto esquecer que o grupo de pares poderá também exercer um impacto negativo no ajustamento psicológico da criança quando a rejeita de forma contínua (Almeida, 1997).

Segundo Bee, H. (1986), a entrada no 1º ciclo do ensino básico marca o início das relações mais duradouras, com cumplicidade, troca de confidencias, alianças, lealdade e cooperação. Através destas relações as crianças aprendem padrões e estratégias de interacção social, testam e simulam comportamentos, desenvolvem a sua autoestima, aprendem regras, conformam-se ao grupo.

O estatuto de cada criança no grupo depende da sua capacidade de adaptação às situações e ao próprio grupo. Conforme os valores de cada grupo de crianças as diferenças são mais ou menos aceites.

A escola e a sala de aula são sem dúvida, espaços de socialização por excelência, pois é aqui que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, que convive muitas horas com professores e colegas e se vai formando ser social. Tal como afirma Bahla et al. (citados por Sprinthall e Collins, 2003) “(...) a situação de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento” (p. 150).

Na opinião de Hall e McGregor (2000), os estudos sobre as relações entre pares envolvem uma grande complexidade, pois são diversos os factores a considerar. São exemplo disso, o ‘estatuto social’ de cada criança no grupo e/ou a frequência com que são escolhidos pelos seus colegas para participarem em jogos e brincadeiras.

Laws e Kelly (2005) referem que existem alguns estudos realizados em que as crianças com deficiência mental são vistas pelos colegas da turma como os melhores

amigos e são frequentemente convidados para ir a casa dos colegas fora do contexto escolar.

Selmen e Selmen (1979), referem que normalmente, as crianças em idade escolar escolhem para amigos crianças da mesma idade, com o mesmo sexo e/ou com interesses comuns aos seus. Todos os autores são unânimes ao afirmar que nesta idade – idade escolar – os rapazes têm mais amigos, mas as suas relações de amizade são menos afectuosas, as raparigas têm menos amigos, mas estabelecem com eles relações mais fortes. (citado por Papalia et al., 2001)

Por outro lado, podem também ser alvo de rejeição e isolamento dos pares, (Anderson, 2001; Santos, 2006). A não-aceitação pelo grupo de pares pode gerar ansiedade e provocar “lesões” na autoestima. No entanto, cada criança vive esta situação de modo específico. A imagem que tem de si e o suporte social que recebe dos outros que lhe são significativos têm aqui o seu papel importante.

3.5. Estatuto Social entre o grupo de pares

À semelhança do que referimos acerca da aceitação e preferência social, quando as crianças são vítimas de rejeição, independentemente das razões que conduzem a essa sua posição social, tendem a manter esse seu estatuto. Isto porque, não somente apresentam limitadas competências sociais, mas também porque as expectativas dos pares tendem a reforçar esse comportamento. Assim, o comportamento do grupo face a uma criança que já desenvolveu determinado estatuto social perpetua esse mesmo estatuto, (Berry & O'Connor, 2010; Santos & Pomar, 2009).

A constatação empírica da relação entre a capacidade de reconhecimento e nomeação de expressões emocionais, a competência social e o ajustamento social em crianças de idade escolar, foi evidenciada num estudo já antigo mas que constitui ainda uma referência na literatura (Izard, 1971 citado por Izard et al., 2001).

Embora já exista um corpo de investigação sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional, só recentemente se tem produzido resultados empíricos acerca do impacto das diferenças do desenvolvimento deste tipo de conhecimento na competência social e no bem-estar emocional na infância (Izard et al., 2001).

A investigação realça o papel mediador do conhecimento emocional no acesso aos sentimentos e às respectivas expressões comportamentais. Alguns autores consideram que o conhecimento emocional fornece as bases da comunicação emocional nas relações sociais (Bandura, 1986; Hobson, 1993; Izard, 1971). O estatuto social positivo está relacionado com a competência social da criança, pois as crianças que desenvolvem comportamentos cooperativos e pro-sociais e que demonstram sentimentos de maior confiança são mais aceites pelos pares, (Berry & O'Connor, 2010). O conhecimento emocional possibilita comportamentos sociais adaptados, promotores da aceitação pelos pares e activa emoções adequadas à continuidade das interações (Izard, 1991). A utilização adequada do conhecimento emocional durante o período escolar pode potenciar significativamente a qualidade do relacionamento com os pares. Estudos mais recentes mostram que a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares é afectada pelos comportamentos sociais (Arsénio, Cooperman & Lover, 2000), apontando as habilidades sociais como um mediador entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares (Citado por Mostow, A; Izard, C. & Trentacosta, C., 2002).

As relações com pares assumem um papel particularmente relevante no domínio da competência social na medida em que contribuem activamente para o desenvolvimento de um comportamento socialmente adaptado. A forma como a criança assume comportamentos sociais adaptados e inibe os comportamentos aversivos determina a qualidade das relações com pares (Dodge, 2003). De realçar a existência de uma relação de causalidade recíproca entre a competência social e o relacionamento entre iguais. Assim, a qualidade das relações entre pares é simultaneamente, uma causa e um reflexo da competência social.

A rejeição pelos pares é um fenómeno que tem vindo a ser estudado no âmbito do ajustamento social. As habilidades sócio cognitivas desenvolvem-se nas interações que decorrem no grupo de pares. Assim, as crianças rejeitadas vêem-lhes negada a possibilidade de crescimento social pois não acedem a experiências relacionais essenciais ao desenvolvimento de habilidades sociais (Dodge, et al., 2003). O grupo, face às crianças rejeitadas, tende a assumir de forma sistemática uma posição que as impede de usufruir de qualquer interação livre.

Um outro grupo de estudos destaca o impacto emocional que a experiência de rejeição pelos pares implica; ao ser rejeitada pelos pares a criança poder-se-á sentir sozinha, zangada e alienada. Estas emoções poderão enviesar as futuras

atribuições que a criança faz das intenções dos pares e poderá predispor a criança para mais respostas agressivas e de retaliação. (Dodge et al., 2003).

Numa situação de rejeição constante a criança pode ter dificuldade em adquirir as habilidades sociais relevantes. Estas crianças tendem a desenvolver uma aptidão hostil acerca das motivações dos pares e não têm oportunidade para adquirir um reportório comportamental que lhes permitam aceder a respostas socialmente competentes. Assim, as crianças rejeitadas podem assumir comportamentos disfuncionais, sucedendo-se o ciclo da rejeição. De forma a minimizar os défices sentidos ao nível do processamento da informação, têm sido desenvolvidos programas para potenciar as competências envolvidas nas diferentes fases do processamento da informação social. Estes programas focam-se essencialmente nas primeiras etapas e ensinam as crianças a detectar adequadamente as intenções dos outros, a atribuir intenções não hostis quando uma situação social é ambígua e a desenvolver respostas comportamentais adequadas a situações sociais ambíguas ou neutras. Apesar do impacto que a rejeição pode acarretar, a criança pode modificar o seu estatuto no grupo com a ajuda de um adulto protector, ou mesmo num grupo de pares, ensinando à criança o valor da participação em grupo e das trocas sociais.

Os grupos de amigos formam-se, naturalmente, entre crianças que vivem perto umas das outras ou que frequentam a mesma escola. As crianças que brincam juntas geralmente têm idade próxima, com diferença de um ou dois anos. Uma variação muito grande na faixa etária traz problemas com as diferenças em tamanho, interesses e níveis de competência. Geralmente os grupos de colegas entre os 6 e os 12 anos são todos meninos ou meninas. As crianças de mesmo sexo têm interesses comuns, as meninas geralmente são mais maduras que os meninos, e as meninas e os meninos desenvolvem estilos diferentes de brincar e conversar. As ideias que as crianças têm sobre amizade mudam bastante durante os anos da escola de 1º ciclo. Entre os 6 e os 12 anos, um amigo é alguém com quem uma criança se sente à vontade, gosta de partilhar actividades e pode dividir sentimentos e segredos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. METODOLOGIA

4.1 – Breve Introdução

Neste capítulo são apresentados os objectivos gerais e específicos do estudo e a metodologia utilizada nesta investigação. É também apresentada a caracterização da amostra, as medidas adoptadas, os instrumentos utilizados, os procedimentos desenvolvidos para a consecução da respectiva investigação e, por fim, a análise, discussão e conclusão dos dados obtidos. Trabalhamos com dois tipos de metodologia, qualitativa e quantitativa pois parece-nos ser o caminho adequado a seguir na nossa investigação. Tendo em consideração as particularidades da investigação descritiva que nos propusemos realizar, assim como os objectivos subjacentes à mesma, optamos por uma abordagem recorrendo à utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos”, no que concerne à recolha e ao tratamento dos dados a investigação privilegiou a utilização dos dois métodos. Na verdade, a escolha da metodologia mais adequada aos objectivos do estudo empírico foi uma decisão que requereu especial acuidade, uma vez que a metodologia se relaciona não só com a forma de obtenção e recolha de dados como também com o modo como deles se extraem significados.

4.2. Objectivos do Estudo

A presente investigação pretende contribuir para a compreensão dos processos de interacção em sala de aula inclusiva, verificando especificamente o papel do professor neste processo e as interacções entre os pares. Partindo deste objectivo geral, temos como objectivos específicos:

- 1- Estudar as características Psicométricas da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (STRS: Pianta, 1996).
- 2- Analisar se existem diferenças na percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento com a criança com DM e com as restantes crianças da turma, em contexto de sala de aula inclusiva, tendo em conta os factores de conflito, proximidade e dependência;
- 3- Analisar se existem diferenças na percepção que o professor do ensino especial tem do seu relacionamento com o aluno com DM relativamente ao professor

do ensino regular, em sala de aula inclusiva nos factores de conflito, proximidade e dependência;

4- Analisar se existem diferenças ao nível das escolhas (preferências e/ou rejeições) entre o grupo de pares face às crianças com DM.

A nossa investigação teve como propósito recolher informação que nos permitisse analisar as percepções que o professor apresenta no seu relacionamento com os alunos tendo como referencia os factores de conflito, proximidade e dependência. Perante o contexto em que se insere o nosso estudo, pretendemos também verificar a aceitação/rejeição dos alunos com DM por parte dos seus pares nas Escolas Básicas de um Agrupamento de escolas da cidade de Évora.

4.3. Participantes

Neste estudo participaram um total de 176 alunos dos quais, 101 (57,4%) são do sexo masculino e 75 (42,6%) do sexo feminino. Dos 176 alunos, 22 (11,9%) apresentam deficiência mental moderada ou ligeira e 155 (88,1%) não apresentam qualquer situação de Necessidades Educativas Especiais. Os participantes no estudo frequentavam a Escola Básica do 1º Ciclo de um Agrupamento de Escolas da cidade de Évora, sendo que, 11 (6,3%) frequentavam o 1º ano de escolaridade, 36 (20,5) o 2º ano, 74 (42,0%) o 3º ano e 55 (31,2%) frequentavam o 4º ano de escolaridade. Os alunos envolvidos neste estudo tinham idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Assim, 7 alunos (4%) tinham 6 anos, 29 (16,5%), tinham 7 anos, 65 (36,9%) 8 anos, 37 (21,0%) 9 anos, 28 (15,9%) 10 anos, 11 (4,6%) 11 anos e 2 (1,1%), tinham 12 anos. Considerando a faixa etária dos participantes em três grupos com o mesmo intervalo (2 anos), verificámos que, 101 (57,4%) apresentavam idades compreendidas entre [6-8] anos, 73 (41,5%) entre [9-11] anos e 2 (1,1%) entre [12-14] anos de idade.

Contamos também com a colaboração de 11 professores do ensino regular e 4 professores do ensino especial. Os professores do ensino regular eram todos do sexo feminino. As suas idades eram compreendidas entre os 34 e 59 anos, sendo que, em intervalos de 5 anos, 0,6% dos professores tinham entre [30-35] anos de idade, 0,6% entre [36-41] anos, 3,4% entre [42-47] anos, 0,6% entre [48-53] anos e 1,1% entre [54-59] anos de idade.

Relativamente aos professores do ensino especial a amostra é mais pequena uma vez que um mesmo professor do Ensino Especial acompanha várias crianças de diferentes turmas. Assim, participaram 4 professores do Ensino Especial, três do sexo feminino e um do sexo masculino. As suas idades variaram entre 36 e 54 anos, sendo que 1 professor (16,7%) tinha idade compreendida entre [35 a 40] anos, 1 (16,7%) tinha idade compreendida entre [41 a 46] anos e 2 (66,7%) entre [53 a 58] anos.

4.4. Instrumentos de Medida

Neste estudo optamos por uma metodologia de investigação quantitativa e qualitativa, com o objectivo de analisar a percepção dos professores, quer do ensino regular, quer do ensino especial, quanto ao seu relacionamento com todos os alunos, incluindo os alunos com DM. Foi utilizada para o efeito uma tradução da Escala original de Pianta (1996) (STRS - Student -Teacher Relationship Scale) (cf Anexo VI). Com o objectivo de analisar o tipo de relacionamento entre os pares e as crianças com DM foi utilizado um Teste sociométrico (cf Anexo III).

4.4.1. Student-Teacher Relationships Scale (STRS)

A STRS (Student Teacher-Relationships Scale), foi elaborada por R. Pianta (1996) em colaboração com outros investigadores da Universidade de Virgínia. Este instrumento tem como objectivo medir a percepção que o professor tem da sua relação com um aluno em concreto.

Este instrumento está indicado para avaliar as relações com crianças desde o período pré-escolar e em idade escolar no ensino básico (Hamre & Pianta, 2001) estendendo-se a vários campos de investigação para além da área da educação (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008). Alguns estudos mostram a adaptação e aplicação da Escala de Relação Professor-Aluno (STRS) com diferentes populações, tais como: (Dias, P.; Soares, I.; Freire, T.; 2004); (García & Arias, 2008); (Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008); (Hamre, B. & Pianta C., 2001); (Pianta, C. & Stuhlman, W., 2004). Todos

estes estudos aportam outras variáveis, nomeadamente, a idade e sexo dos professores; o tempo de serviço e o tempo de acompanhamento às crianças; as famílias (entrevistas e questionários); o meio em que vivem, o que possibilita fazer ligações importantes para a compreensão da percepção dos relacionamentos professores/alunos.

Em Portugal não há estudos sobre validação da STRS (Student-Teacher Relationship Scale), tendo sido feita unicamente uma tradução da versão americana aplicada à população portuguesa por Lima, Cadima e Silva (2006); Sardinha e Santos (2010), (cf Anexo II). Não obstante estas traduções houve necessidade de aferir algumas palavras que estavam mais apropriadas à realidade brasileira do que à realidade portuguesa (cf. Anexo VI).

A STRS (Student -Teacher Relationship Scale) é constituída por 28 itens com uma escala de Likert de 5 escolhas, em que 1 corresponde a “Nunca se aplica” e 5 a “Aplica-se sempre”. O professor deve assinalar em que proporção um determinado item pode ser aplicado à sua relação com um determinado aluno. A STRS permite avaliar três dimensões na relação professor – aluno: conflito, proximidade e dependência. Tendo em conta cada uma as pontuações obtidas em cada uma das três subescalas, obtém-se uma pontuação total que avalia o conjunto da qualidade da relação. Na tabela 1 faz-se uma breve descrição das diferentes subescalas: Conflito, Proximidade e Dependência.

Tabela 1 – Descrição da Student -Teacher Relationship Scale (STRS) de Pianta (1996)

Subescalas	Descrição
Conflito	Mede o grau da percepção do tipo de relacionamento que o professor tem com determinado aluno. Neste caso o professor tem a percepção de uma relação negativa e conflituosa.
Proximidade	Mede o grau da percepção de experiências afectivas e de fácil comunicação que o professor tem com determinado aluno. Neste caso o professor tem a percepção de uma relação de proximidade caracterizada pelo afecto.
Dependência	Mede o grau da percepção do tipo de relacionamento que o professor tem com determinado aluno, que se pode tornar numa relação pouco saudável. Neste caso o professor tem a percepção de uma relação de dependência que pode surgir numa dificuldade por parte do aluno em se separar do professor.
Pontuação total	Mede como o professor entende, no conjunto, a sua relação com determinado aluno.

A STRS (Student -Teacher Relationship Scale) desde a sua versão inicial, desenvolvida por Pianta & Nimetz, 1991, tem sofrido um grande desenvolvimento e

alterações em muitos estudos. A sua última versão apresenta propriedades psicométricas adequadas e foi submetida a uma análise factorial exploratória. Citado em Garcia & Martinez-Arias (2008).

De acordo com Beyazkurk, y Kesner, 2005; Henricsson y Rydell, 2004; Howes, 2000; a STRS tem demonstrado ser útil para a avaliação de experiencias sociais e emocionais dos professores com os seus alunos na sala de aula; Citado em Garcia & Martinez-Arias (2008).

Perante o nosso estudo, para uma maior compreensão da escala tivemos como referência um artigo sobre a validação da mesma em Espanha (García & Martínez-Arias, 2008). Em conformidade com o que foi já referenciado, passamos então a identificar as 3 subescalas e os itens correspondentes a cada subescala da STRS original de Pianta, 1996. (cf. Anexo I).

A subescala Conflito é constituída por 12 itens relativos a aspectos negativos da relação estabelecida entre professor/aluno, (Pianta & Stuhlman, 2004; Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez-Arias, 2008) dos quais são exemplo: “Eu e esta criança, parecemos estar sempre aborrecidos”; “Esta criança irrita-se facilmente comigo”; “Esta criança fica zangada ou é resistente quando é chamada à atenção”. Esta subescala avalia a representação do professor face ao seu relacionamento com determinado aluno, como sendo conflituoso e negativo. Valores elevados nesta subescala são indicadores da existência de conflitos entre o professor e o aluno, podendo este percepcionar a criança como imprevisível e sentir-se, assim, emocionalmente incomodado e ineficaz.

A subescala Proximidade relaciona-se com aspectos emocionais positivos da relação professor /aluno caracterizada pela manifestação de afecto e pela qualidade da comunicação (Pianta & Stuhlman, 2004; Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez-Arias, 2008). Esta é constituída por 11 itens, dos quais são exemplo: “Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico”; “Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria”; “Esta criança tenta sempre agradecer-me”; “A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante”. Pontuações elevadas nesta subescala são indicadoras de que o relacionamento professor/aluno é afectuoso, conferindo ao professor um sentimento de eficácia que lhe permite dar um suporte afectivo ao aluno.

A subescala Dependência é constituída por 5 itens e pretende analisar a representação do professor acerca do nível de dependência de determinado aluno

(Pianta & Stuhlman, 2004; Fraire, Longobardi & Sclavo, 2008; García & Martínez-Arias, 2008). Quanto a esta subescala, permite verificar se o relacionamento entre professor/aluno é de dependência. São alguns exemplos: “Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo”; “Esta criança depende excessivamente de mim”; “Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando dou atenção a outra criança”. Valores altos nesta subescala sugerem uma dificuldade por parte do aluno com a separação do professor, podendo desenvolver no professor uma preocupação com essa dependência.

4.4.2 Técnica de Sociometria

Criado pelo psiquiatra romeno J. L. Moreno (1934), o Teste sociométrico possibilita compreender o modo como os sujeitos se relacionam no grupo, fornecendo um importante contributo preditivo do possível desenvolvimento de problemas de comportamento e relacionais, (Arias, 2003).

Esta técnica consiste na solicitação aos membros de um grupo para indicarem com quais dos companheiros preferem ou não encontrar-se em determinada actividade, (Bastin, 1980). As escolhas realizadas fornecem informação relevante acerca do estatuto social individual (popular, rejeitado, negligenciado ou controverso) e a estrutura do grupo (Sheridan & Walker, 1998).

A utilização deste tipo de técnicas tem aplicabilidade em várias áreas, sendo as principais a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Clínica e a Psicologia Educacional, (Arias, 2003; Sheridan & Walker, 1998). No que se refere à sua validade, de acordo com (Sheridan & Walker, 1998), esta permite resultados mais significativos comparativamente com observações naturalistas, devendo ser adaptada sempre que se justifique e de acordo com o desenvolvimento das populações às quais vai ser aplicada.

O objectivo da aplicação de um teste sociométrico no nosso estudo prendeu-se com a análise funcional do mesmo como instrumento avaliativo do processo inclusivo das crianças com DM no contexto escolar (sala de aula e recreio), não se aplicando a aspectos que estivessem relacionados com a aquisição de conhecimentos por parte do aluno ou com a sua participação nas tarefas propostas. (Anexo III)

Considerando os autores referenciados, no nosso estudo, será utilizado um teste sociométrico adaptado, constituído por dois momentos distintos: sala de aula e recreio. Os alunos responderam de acordo com uma escala tipo Likert de 5 pontos (nunca, algumas vezes, um pouco mais, muitas vezes e sempre) indicando as suas preferências e rejeições face a cada um dos colegas da turma, para os dois momentos específicos (na sala de aula e no recreio). Optamos por seleccionar estes 2 momentos que remetem para as actividades de trabalho (em contexto formal de sala de aula) e brincadeiras (em contexto informal no recreio) atendendo que são situações que fazem parte das suas vivências diárias, sendo que se apresentam próximas das suas realidades. Procurámos ter uma percepção mais completa do processo de inclusão dos dois contextos.

Por questões metodológicas a técnica sociométrica exige a identificação das crianças implicadas no estudo, contudo, na apresentação dos resultados nenhum interveniente foi identificado, no sentido de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos (Almeida & Freire, 2003).

4.5. – Procedimentos

4.5.1. – Recolha de dados

A primeira etapa deste estudo dependeu, num primeiro momento, de contactos informais com os diferentes Agrupamentos da cidade de Évora com o objectivo de sondar a existência de participantes que reunissem as condições necessárias para a realização do mesmo. O segundo momento consistiu nos pedidos de autorização para a sua realização. Foi então elaborada uma carta (cf. Anexo IV) destinada ao/a Senhor/a Director/a de um dos Agrupamentos de Escolas de Évora, onde se pedia a autorização para a realização do estudo. Este pedido foi enviado a 6 de Outubro de 2010 e foi deferido no dia 19 de Outubro de 2010 (cf. anexo V).

Em meados de Janeiro deslocamo-nos ao Agrupamento de Escolas da cidade de Évora a fim de entregar a cada professor titular de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico os questionários que estes teriam que preencher para cada aluno da turma. Os questionários foram colocados dentro de um envelope identificando a turma e o

número de alunos, com o objectivo do retorno ser efectuado da mesma forma, para facilitar a organização e classificação posterior dos mesmos. No momento da distribuição dos questionários aos professores houve oportunidade de falarmos concretamente sobre a importância deste trabalho assim como a importância do envolvimento de todos os inquiridos na investigação. Os professores das 11 turmas do ensino regular preencheram um questionário para cada criança para obtermos a informação pretendida para os 176 alunos. Para além dos questionários entregues aos professores do ensino regular foram também dados 22 questionários aos professores do ensino especial para serem preenchidos por estes relativamente aos alunos com deficiência mental. Assim, obtivemos um retorno de 100% dos questionários, ou seja 198. Os intervenientes neste processo foram igualmente informados quanto ao seu anonimato.

Em meados de Fevereiro deslocamo-nos às escolas de 1º ciclo do referido Agrupamento de Escolas da cidade de Évora a fim de entregar o documento para os encarregados de educação tomarem conhecimento e darem autorização (autorizo/não autorizo) para que os seus educandos(as) participassem ou não na investigação (cf. Anexo VII). Após a recepção das autorizações dos encarregados de educação foram agendadas as datas com os professores das turmas seleccionadas para darmos início à aplicação do teste sociométrico que decorreu durante o mês de Março.

A realização do teste sociométrico decorreu em contexto de sala de aula, tendo início uma hora antes da aula terminar, e cada aluno permaneceu no seu lugar habitual. Os alunos foram informados de como era preenchido o teste que lhes foi entregue.

Antes de as crianças começarem a preencher o teste, com o objectivo de as colocar à vontade e sem receio que os outros colegas tivessem conhecimento das suas respostas foi-lhes explicado que, os seus testes eram individuais e o seu preenchimento feito em silêncio. Foi igualmente explicado o motivo pelo qual os alunos teriam de preencher o nome deles e da escola, que se prendia com a necessidade de posteriormente tratar os dados. Os resultados não iriam ser divulgados, nem dentro, nem fora da escola. Pretendemos, assim, sensibilizar as crianças para a importância da sinceridade das suas respostas e da confidencialidade da informação obtida. (Bastin, 1980).

4.5.2. – Tratamento dos dados

Após o retorno dos questionários e a aplicação do teste sociométrico, procedemos à categorização dos mesmos. Seguiu-se a introdução dos dados com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18, intitulada de PASW (Predictive Analytics Software) Statistics.

Na análise dos dados, para além das estatísticas descritivas dos itens, tais como a média, mediana, desvio padrão, valor máximo e mínimo, foram também realizadas a análise da consistência interna (através da análise do coeficiente de alpha de Cronbach) e da dimensionalidade dos itens (através da Análise Factorial das Componentes Principais).

Relativamente ao Teste Sociométrico foram analisados os níveis de aceitação, indiferença e rejeição das crianças no grupo de pares recorrendo à frequência e percentagem das respostas em que as crianças foram mencionadas pelos colegas da turma quer no relacionamento em sala de aula, quer no recreio.

CAPÍTULO V – RESULTADOS

5.1 – Estudo das características psicométricas da Student -Teacher Relationship Scale

5.1.1. – Estrutura factorial da Student -Teacher Relationship Scale

A Escala de Relacionamento Professor-Aluno (STRS) não foi validada para a população portuguesa, existindo apenas uma tradução da versão original de Pianta (1996), pelo que se passam a apresentar as características psicométricas evidenciadas na presente investigação.

Para apreciação da validade interna da STRS (Student -Teacher Relationship Scale) fez-se um estudo de Análise Factorial (AF). No entanto, para testar se a matrix dos resultados era susceptível de ser analisada factorialmente calculou-se o índice de esfericidade de Bartlett e o KMO. Os resultados obtidos (KMO = .830; índice de esfericidade de Bartlett, $p \leq .000$) indicaram a adequação dos dados para a análise factorial. O índice KMO, com valores no intervalo [0.8-0.9], aponta para boa homogeneidade dos dados na matriz de resultado, como se pode constatar a partir da análise da tabela 2.

Tabela 2 – KMO e teste de esfericidade de Bartlett

KMO	Análise Factorial
1 – 0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Média
0,6 – 0,7	Razoável
0,5 – 0,6	Má
< 0,5	Inaceitável

Maroco (2010)

A estrutura factorial da escala foi testada através do estudo de análise factorial em componentes principais. A matriz dos factores foi rodada (método varimax) de forma a pressionar os itens no sentido da exclusividade (cf. Anexo VIII). Consideraram-se como critérios para extracção do número de factores a conjugação do critério de Kaiser (valor próprio superior a 1), o Scree Plot (cf. Anexo IX) e o da interpretabilidade dos factores. Em cada factor foram considerados somente os itens com cargas factoriais superiores a 0,30..

Assim, foi possível obter uma solução de três factores que explicavam 47,1% da variância total dos resultados. O factor Conflito, constituído por 13 itens, explica 26,3% da variância dos resultados. O factor Proximidade, constituído por 8 itens, explica 14,1% da variância total e o factor Dependência, formado por 7 itens, explica 6,7% da variância dos resultados. A tabela 1 apresenta uma síntese comparativa da estrutura factorial obtida nesta investigação com a estrutura factorial obtida no estudo de Pianta (1996).

Tabela 3 – Matriz dos factores rodados da versão Norte Americana (Pianta, 1996) e da versão do presente estudo

Itens	Versão original de Pianta			Presente estudo		
	Conflito	Proximidade	Dependência	Conflito	Proximidade	Dependência
1		.65			.67	
2	.80			.63		
3		.64				.50
4		.52		.42		
5		.61			.65	
6			.43		.36	
7		.58				.55
8			.66			.69
9		.76			.73	
10			.75			.59
11	.77			.80		
12		.45				.72
13	.65				.38	
14			.50			.42
15		.70			.66	
16	.63			.52		
17			.59	.51		
18	.72			.68		
19	.51			.36		
20	.82			.81		
21		.40				.53
22	.80			.82		
23	.76			.71		
24	.59			.74		
25	.54			.56		
26	.73			.60		
27		.79			.75	
28		.57			.63	
Valor Próprio	8,63	3,73	1,79	7,38	3,93	1,86
% Variância explicada	29,8	12,9	6,2	26,3	14,1	6,7

Nota: Valores da versão original de Pianta (1996) in: García & Arias, 2008

Como podemos observar na tabela 3 o factor Conflito é o que explica maior percentagem de variância quer na versão de Pianta (29,8%), quer neste estudo (26,3%). É o factor que reúne um maior número de itens, 12 na escala original e 13 na presente análise, ou seja, mais um item do que na escala original. Na escala do nosso estudo aparecem: o item 4 “Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico” que na escala original aparece no factor proximidade e o item 17 “Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando dou atenção a outra criança” que na escala original aparece no factor Dependência. No entanto, o item 13 “Esta criança sente que a trato de forma injusta”, que na escala original aparece no factor Conflito, no estudo realizado ocorre no factor Proximidade. Os restantes itens coincidem em ambas as escalas.

Relativamente ao factor Proximidade observamos que este explica 14,1% da variância encontrada e é formado por 8 itens, menos 3 do que na escala original de Pianta. No nosso estudo surgiram no factor Proximidade os itens 6 “Esta criança parece ficar magoada comigo” e 13 “Esta criança sente que a trato de forma injusta”, que na escala original aparecem no factor Dependência e no factor conflito respectivamente. Por outro lado, os itens 3 “Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim”, 7 “Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria”, 12 “Esta criança tenta sempre agradecer-me” e 21 “Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas” passam a fazer parte do factor Dependência. Os restantes itens do factor Proximidade coincidem em ambas as escalas.

O factor Dependência explica somente 6,7% da variância total com um conjunto de 7 itens, mais dois que a escala original. No presente estudo surgiram no factor dependência o item 3 “Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim”; 7 “Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria”; 12 “Esta criança tenta sempre agradecer-me” e 21 “Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas” que na escala original apareciam no factor proximidade. Os itens 6 e 17 que na escala original aparecem no factor Dependência, na presente análise o item 6 “Esta criança parece ficar magoada comigo” passa a fazer parte do factor proximidade e o item 17 “Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando dou atenção a outra criança” passa a pertencer ao factor Conflito. Os restantes factores coincidem em ambas as escalas.

5.1.2. – Estudo da precisão da Student -Teacher Relationship Scale

Após a análise da estrutura factorial da escala procedeu-se o estudo da consistência interna das subescalas da STRS a partir do estudo da precisão das subescalas. Nesse sentido, calcularam-se os coeficientes alfa de *Cronbach*. Este índice, para a escala global ($\alpha = .796$) indica uma consistência interna bastante razoável, sugerindo que os itens apresentam entre si um grau de homogeneidade aceitável. (Pestana e Gageiro, 1998).

Tabela 4 – Coeficientes de precisão α de Cronbach para cada factor da Student -Teacher Relationship Scale

Factores	Nº itens	α de Cronbach (Pianta 1996)	α de Cronbach do presente estudo
Conflito	12	.90	,84
Proximidade	11	.83	,75
Dependência	5	.64	,72
Total da Escala	28	-	,79
Pianta (1996)			

Como se pode observar na tabela 3, a generalidade das subescalas revelam bons índices de precisão.

5.1.3. – Correlação entre as subescalas e o total da Student -Teacher Relationship Scale (STRS)

Antes de efectuar os procedimentos necessários para estudar a correlação entre as subescalas e o total da escala (STRS) pareceu-nos pertinente observar a sensibilidade dos itens através da média, desvio padrão, máximo e mínimo.

Tabela 5 – Média, desvio-padrão, mínimo e máximo para cada item da Student - Teacher Relationship Scale

Itens STRS	Média		DP		Mínimo		Máximo	
	PER	PEE	PER	PEE	PER	PEE	PER	PEE
1	4,22	4,09	0,74	0,75	1	3	5	5
2	1,29	1,50	0,78	0,74	1	1	5	3
3	3,93	4,27	0,94	0,76	1	2	5	5
4	1,18	1,77	0,67	0,97	1	1	5	4
5	4,39	4,23	0,67	0,61	2	3	5	5
6	2,78	2,73	1,27	1,35	1	1	5	5
7	4,69	4,77	0,52	0,52	3	3	5	5
8	1,80	1,64	1,09	1,00	1	1	5	4
9	4,16	3,23	1,02	1,30	1	1	5	5
10	2,05	1,36	1,35	0,72	1	1	5	4
11	1,34	1,82	0,86	1,09	1	1	5	4
12	3,52	3,73	1,14	0,93	1	2	5	5
13	1,52	1,23	1,06	0,75	1	1	5	4
14	2,30	2,77	1,40	0,97	1	1	5	4
15	3,81	3,41	1,07	0,79	1	2	5	5
16	1,24	1,27	0,68	0,76	1	1	5	4
17	2,03	2,64	1,25	1,32	1	1	5	5
18	2,16	3,00	1,26	1,30	1	1	5	4
19	3,78	3,55	1,10	0,91	1	1	5	5
20	1,55	2,82	1,04	1,40	1	1	5	5
21	2,52	2,00	1,36	1,11	1	1	5	4
22	1,47	2,86	1,03	1,42	1	1	5	5
23	1,64	2,45	1,10	1,22	1	1	5	5
24	1,28	1,27	0,72	0,45	1	1	5	2
25	1,30	1,41	0,85	0,90	1	1	5	4
26	1,39	1,55	0,86	0,85	1	1	5	4
27	4,00	3,32	1,11	1,24	1	1	5	5
28	4,18	4,05	0,81	0,65	2	2	5	5

Como se pode observar na tabela 5, o item com a média mais elevada, quer quanto aos Professores do Ensino Regular (PER) quer quanto aos Professores do Ensino Especial (PEE), é o item 7-“Quando eu a elogio ela enche-se de alegria” que satura no factor Proximidade. Verificou-se que quase todos os itens relativos a este factor têm uma média mais elevada comparativamente aos factores Dependência e Conflito. Contudo o item 19-“Quando esta criança se comporta mal, reage bem ao meu olhar ou tom de voz” tem também uma média alta ($M=3,86$) e pertence ao factor Conflito. Os itens com a média mais baixa observam-se, na sua maioria, nos que fazem parte do factor conflito. Porém o item 4-“Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico” ($M=1,18$) e o item 8-“Esta criança reage fortemente quando me separo dela” ($M=1,8$) que são itens pertencentes ao factor Proximidade e Dependência respectivamente acusam uma média baixa.

Relativamente ao desvio padrão podemos observar, na tabela, que o item 7, que é o que tem a média mais elevada, tem o desvio padrão mais baixo (DP=0,52), quer quanto aos Professores do Ensino Regular (PER) quer quanto aos Professores do Ensino Especial (PEE). O item com o valor do desvio padrão mais elevado (DP=1,42) é o item 22 “Quando esta criança está de mau humor já sei que teremos um dia longo e difícil” quanto aos professores do ensino especial (PEE) e o item 14 “Esta criança pede a minha ajuda mesmo sem precisar” (DP=1,40) quanto aos professores do ensino regular (PER). Podemos ainda observar que os valores do desvio padrão são, na generalidade dos itens da escala STRS para ambos os professores PER ou PEE, elevados a muito elevados, ou seja muito distantes da média. Quanto maior o desvio padrão, maior é a variabilidade, isto é, na tabela, podemos observar que os dados do DP são elevados e, por isso, os itens encontram-se dispersos (afastados da média).

A relação entre as subescalas e o total dos itens da escala STRS foi analisada através do coeficiente de correlação de Pearson.

Tabela 6 – Correlação entre as subescalas da Student -Teacher Relationship Scale e o seu total

	Proximidade	Dependência	Total da STRS
Conflito	-,147*	,533**	,759**
Proximidade		,112	,449**
Dependência			,779**

Nota: N = 176

*p < 0,05; **p < 0,001

Podemos observar, na tabela 6, que as correlações são estatisticamente significativas e indicam um grau de correlação baixo a forte. Em termos de intensidade, a grandeza estatística do coeficiente de correlação entre duas variáveis pode oscilar entre -1,00 e +1,00. A correlação é mais “perfeita” à medida que se aproxima da unidade. No coeficiente de correlação importa atender quer à sua grandeza (intensidade da relação) quer ao seu sentido (direcção). Neste caso, a correlação entre as subescalas Conflito e Proximidade é negativa e de baixa

intensidade. O facto de ser negativa significa que quanto mais conflituoso for o tipo de relacionamento entre professor/aluno menor é a proximidade entre eles e vice-versa. A correlação entre as subescalas Proximidade e Dependência é positiva e não significativa, enquanto que a correlação entre as subescalas Conflito e Dependência é positiva e significativa. Neste caso, o resultado aponta para que maior dependência se relacione com maior conflito.

5.2. – Estudo das diferenças entre grupos

Com o estudo das diferenças entre grupos pretendeu-se observar se existem diferenças na percepção que os professores do ensino regular apresentam face ao tipo de relacionamento que estabelecem com os alunos com deficiência mental e com os restantes alunos, assim como, observar se existem diferenças na percepção dos professores do ensino regular e do ensino especial relativamente aos alunos com deficiência mental. Por fim, pretendeu-se analisar os relacionamentos entre os grupos de pares relativamente às crianças com deficiência mental.

5.2.1. - Estudo das diferenças da relação professor – aluno

Os estudos das diferenças entre médias de resultados iniciou-se comparando a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento com a criança com DM e com as restantes crianças da turma.

Tabela 7 – Análise descritiva da percepção do professor do ensino regular em relação aos alunos para os factores Conflito, Proximidade e Dependência

Subescalas	Tipo de Aluno	<i>M</i>	<i>DP</i>
Conflito	Aluno com DM	1,87	,56
	Aluno sem DM	1,66	,58
Proximidade	Aluno com DM	3,70	,62
	Aluno sem DM	3,68	,50
Dependência	Aluno com DM	2,87	1,11
	Aluno sem DM	2,19	,87

Nota: *M* (média) e *DP* (desvio padrão)

A realização de testes *t* para amostras independentes evidenciaram que para as subescalas de conflito e de proximidade, a percepção que o professor do ensino regular tem do seu relacionamento com todos os alunos (com ou sem DM) não apresenta diferença estatisticamente significativa, $t(2, 174) = 1,79$, $p < ,07$, e $t(2, 174) = -,012$, $p < ,99$, respetivamente.

Para a subescala de dependência a percepção do professor do ensino regular relativamente aos alunos com ou sem DM revelam diferenças estatisticamente significativas, $t(2, 174) = 4,12$, $p < ,000$. Os resultados da tabela 7 revelam que o professor tem uma percepção dos alunos com deficiência mental como sendo mais dependentes do que os que não têm deficiência mental.

Para dar resposta ao terceiro objectivo, avaliar se existem diferenças entre a percepção que o professor do ensino especial tem do seu relacionamento com o aluno com DM relativamente ao professor do ensino regular, comparativamente aos três factores Conflito, Proximidade e Dependência, também se realizaram testes *t* para amostras independentes.

Tabela 8 – Análise descritiva da percepção do professor do ensino regular e do ensino especial em relação aos alunos com deficiência mental nas dimensões de conflito, proximidade e dependência

Subescalas	Tipo de Professor	<i>M</i>	<i>DP</i>
Conflito (total)	Prof. Ensino Regular	1,87	0,56
	Prof. Ensino Especial	2,06	0,53
Proximidade (total)	Prof. Ensino Regular	3,70	0,63
	Prof. Ensino Especial	3,53	0,41
Dependência (total)	Prof. Ensino Regular	2,87	1,11
	Prof. Ensino Especial	2,23	0,62

M (média) e *DP* (desvio padrão)

De acordo com os resultados obtidos observamos que, para as subescala de conflito e de proximidade, não existe diferença estatisticamente significativa quanto à

percepção do professor do ensino regular e do professor do ensino especial em relação aos alunos com deficiência mental, $t(1, 22) = 1,50$, $p < ,148$, e $t(1, 22) = -1,15$ $p < ,259$, respetivamente.

Para a subescala de dependência, de acordo com os dados obtidos no teste t , existe diferença estatisticamente significativa, $t(1, 22) = -3,01$, $p < ,007$, quanto à percepção do professor do ensino regular e do professor do ensino especial em relação aos alunos com deficiência mental. Observamos ainda que, o professor do ensino regular ($M = 2,87$; $DP = 1,11$) apresenta uma média mais elevada quanto à percepção de um relacionamento de dependência comparativamente com a percepção do professor do ensino especial ($M = 2,23$; $DP = ,62$).

Com o intuito de facultar uma análise mais pormenorizada relativamente aos três factores da Student-Teacher Relationship Scale (STRS), de forma a melhor identificar se todos os itens contribuíram, com a mesma intensidade, para a percepção que os professores do ensino regular e do ensino especial têm relativamente ao tipo de relacionamento com os alunos portadores de deficiência mental, efectuamos uma análise de frequências e percentagens quanto aos itens de cada factor.

5.3. – Estudo da relação entre pares

Para analisar as relações de aceitação, indiferença e rejeição entre pares foi utilizada uma técnica sociométrica. A sociometria, neste estudo, pretende analisar a estrutura de um grupo e os padrões de aceitação e rejeição social na sala de aula e no recreio. Serve assim para percebermos a dinâmica e a estrutura dos grupos.

Ao contrário da Student -Teacher Relationship Scale (STRS) que foi preenchida pelos professores relativamente a todos os alunos da turma, o teste sociométrico teve que obedecer a outros procedimentos éticos, nomeadamente autorização para a sua realização. Assim só realizaram o teste sociométrico os alunos que tinham autorização do encarregado de educação para o efeito. Conforme o exposto, surge um total de alunos inferior ($N = 151$) à amostra inicial ($N = 176$), uma vez que nem todos os alunos tiveram autorização do encarregado de educação para realizar o referido teste. Para analisar os relacionamentos entre a criança com DM e os restantes alunos da turma em sala de aula e no recreio só foram considerados os alunos com deficiência.

Para facilitar a leitura e interpretação dos dados, estes foram simplificados em três dimensões: aceitação, indiferença e rejeição. A aceitação obteve-se pela soma dos dois extremos positivos, isto é, a soma de “um pouco mais” e “muitas vezes”; a rejeição obteve-se pela soma dos dois extremos negativos, ou seja, a soma de “nunca” e “algumas vezes”; e a indiferença auferiu o número de respostas que a criança obteve em “um pouco mais”.

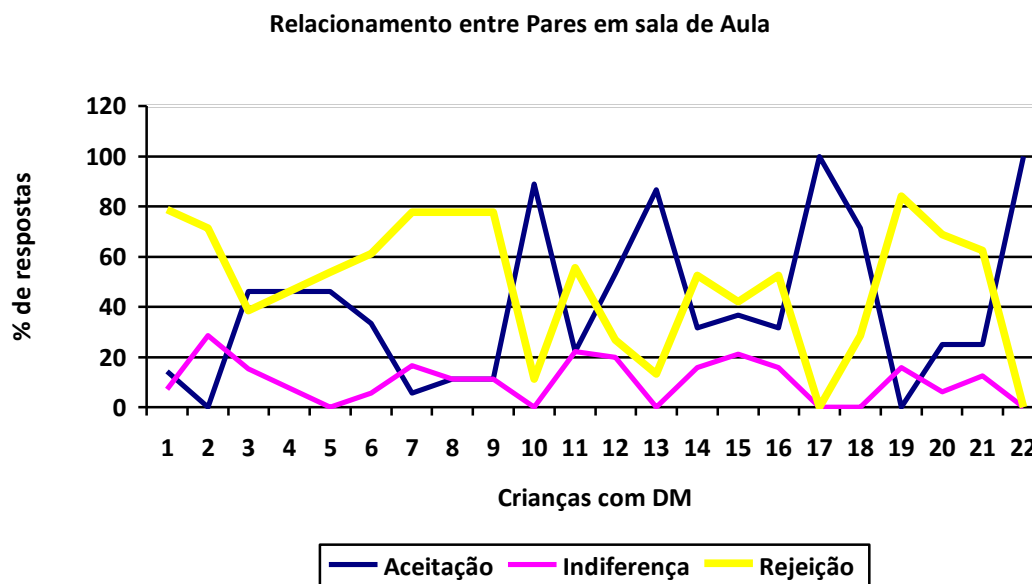
Assim, na apresentação dos resultados do teste sociométrico, quer na sala, quer no recreio, aparecem agrupados os itens extremos de forma a obtermos uma representação mais clara das preferências e das rejeições.

Tabela 9 – Análise de Frequências do Relacionamento entre Pares na Sala de aula

Turma	DM	Sexo	Rejeitado		Indiferente		Aceite	
			F	%	F	%	F	%
1	2	M	11	78,6	1	7,1	2	14,3
		M	10	71,4	4	28,6	0	0
2	3	F	5	38,4	2	15,4	6	46,2
		F	6	46,2	1	7,6	6	46,2
		F	7	53,8	0	0	6	46,2
		F	11	61,1	1	5,6	6	33,3
3	4	M	14	77,8	3	16,6	1	5,6
		M	14	77,8	2	11,1	2	11,1
		M	14	77,8	2	11,1	2	11,1
4	1	M	1	11,1	0	0	8	88,9
5	1	F	5	55,6	2	22,2	2	22,2
6	2	M	4	26,7	3	20	8	53,3
		F	2	13,3	0	0	13	86,7
7	3	M	10	52,6	3	15,8	6	31,6
		M	8	42,1	4	21,1	7	36,8
		M	10	52,6	3	15,8	6	31,6
8	2	F	0	0	0	0	14	100
		M	4	28,6	0	0	10	71,4
9	1	M	16	84,2	3	15,8	0	0
10	2	M	11	68,8	1	6,2	4	25
		F	10	62,5	2	12,5	4	25
11	1	F	0	0	0	0	5	100

Nota: DM (número de crianças com Deficiência mental, por turma)

Gáfico 1- Relacionamento entre pares em Sala de Aula



Como se pode ver na tabela 9 os 22 alunos estão incluídos em 11 turmas. Há 2 alunos com DM na turma 1, 6, 8 e 10. Nas turmas 2 e 7 frequentam 3 alunos com DM; na turma 3 estão incluídos 4 e nas restantes turmas apenas 1 aluno com DM por turma.

Na tabela 9, assim como no gráfico 1 apresentamos as frequências e as percentagens de respostas dos alunos sem NEE relativamente aos alunos com Deficiência Mental ao nível da rejeição, indiferença e aceitação em sala de aula.

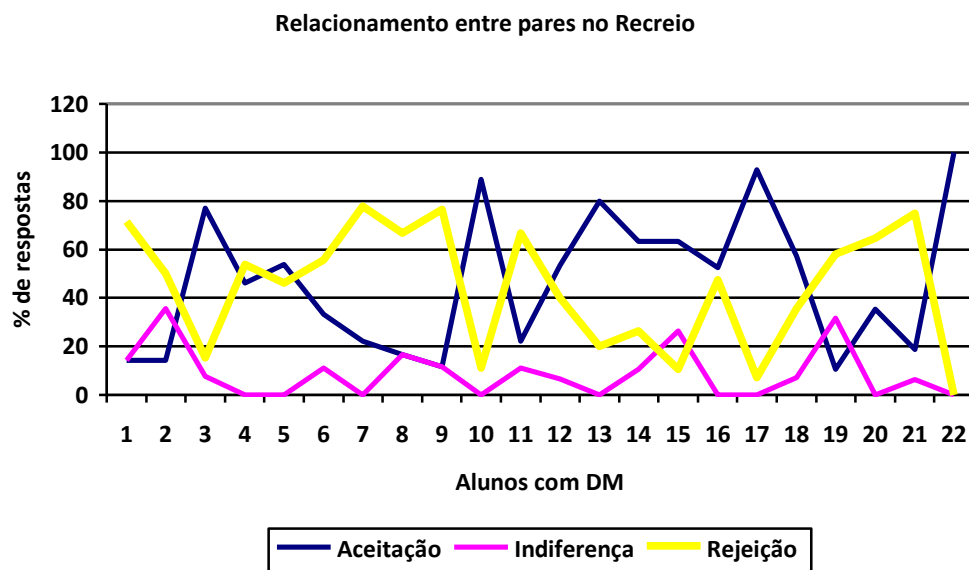
De acordo com a referida tabela pode-se verificar que, em contexto de sala de aula, o tipo de relacionamento dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais é de rejeição em relação aos alunos com deficiência Mental. É possível inferir que 15 dos 22 alunos com DM são mais excluídos em sala de aula do que no recreio. Podemos igualmente inferir que são aceites 7 alunos, em sala de aula, dos quais 4 são raparigas e 3 são rapazes. Do total das 11 turmas deste estudo, 7 têm um número elevado de rejeições relativamente às crianças com DM e 4 contêm um maior número de nomeações ao nível da aceitação.

Tabela 10 - Análise de Frequências do Relacionamento entre Pares no Recreio

Turma	DM	Sexo	Rejeitado		Indiferente		Aceite	
			F	%	F	%	F	%
1	2	M	10	71,4	2	14,3	2	14,3
		M	7	50	5	35,7	2	14,3
		F	2	15,4	1	7,7	10	76,9
2	3	F	7	53,8	0	0	6	46,2
		F	6	46,2	0	0	7	53,8
		F	10	55,6	2	11,1	6	33,3
3	4	M	14	77,8	0	0	4	22,2
		M	12	66,8	3	16,6	3	16,6
		M	13	76,6	2	11,7	2	11,7
4	1	M	1	11,1	0	0	8	88,9
5	1	F	6	66,7	1	11,1	2	22,2
6	2	M	6	40	1	6,7	8	53,3
		F	3	20	0	0	12	80
		M	5	26,3	2	10,5	12	63,2
7	3	M	2	10,5	5	26,3	12	63,2
		M	9	47,4	0	0	10	52,6
		F	1	7,1	0	0	13	92,9
8	2	M	5	35,7	1	7,1	8	57,2
9	1	M	11	57,9	6	31,6	2	10,5
10	2	M	11	64,7	0	0	6	35,3
		F	12	75	1	6,3	3	18,7
11	1	F	0	0	0	0	5	100

Nota: DM (número de crianças com Deficiência mental, por turma)

Gráfico 2 - Relacionamento entre pares no Recreio



Na tabela 10 apresentamos as frequências e as percentagens de respostas dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais relativamente aos alunos com Deficiência Mental ao nível da rejeição, indiferença e aceitação no recreio.

Como se pode verificar na tabela 9, a maioria dos rapazes são mais rejeitados pelos colegas no recreio do que em sala de aula. É possível inferir que 11 dos 22 alunos com DM são rejeitados no recreio, dos quais 7 são rapazes e 4 são raparigas. Verificamos, assim, que metade dos alunos são aceites, e metade rejeitados, sendo que a rejeição é maior no sexo masculino. Relativamente às turmas podemos observar que, no recreio, as crianças com DM são aceites em 6 turmas e que há um nível elevado de rejeição em 5 turmas.

5.4. – Discussão dos Resultados

Tendo em conta o quadro conceptual em que apoiamos o nosso estudo, assim como os resultados apresentados na análise realizada anteriormente, vamos agora expor de forma integrada os dados previamente analisados.

Para melhor compreendermos a discussão dos resultados que serão apresentados a seguir é importante recordar que a presente investigação teve como objectivo geral contribuir para a compreensão dos processos de interacção em sala de aula inclusiva, verificando especificamente a percepção do relacionamento professor – aluno, mais especificamente nas dimensões de conflito, proximidade e dependência e as interacções entre os pares, na sala de aula e no recreio.

A análise das características psicométricas da STRS evidenciou esta prova com uma estrutura factorial diferente da escala original. No entanto, assumimos a escala original de Pianta (1996) para realizarmos o estudo uma vez que (1) estava mais em acordo com o modelo teórico de partida e, assim, permitia testar as hipóteses colocadas, (2) com a população portuguesa as escalas originais revelavam bons índices de precisão.

A comparação de médias de resultados entre professor - aluno não evidenciaram que os professores do ensino regular tenham uma representação diferente dos alunos com ou sem deficiência mental, nas dimensões de conflito e de proximidade. No entanto já têm uma representação dos alunos com deficiência mental como sendo mais dependentes do que os sem deficiência mental.

Segundo estudos similares na área das atitudes de professores relativamente aos alunos com deficiência, integrados em salas de aula regular, como referem Kauffman, M. e Lopes, A. (2007) concluem que a integração significativa e efectiva de alunos com deficiência depende da existência de apoios sociais e de atitudes positivas (Cook et al., 2000; Coutinho & Repp, 1999; Simpson & Novak, 1985; Simpson et al., 2003).

Outros investigadores (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999, Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996; Zigmond, 2007), citados por Kauffman, M. e Lopes, A. (2007) dizem ser indiscutível que os professores do ensino regular estão relativamente mal preparados para responder às necessidades dos alunos deficientes.

Também se analisou se os professores do ensino regular e os professores do ensino especial tinham percepções diferentes dos alunos com deficiência mental, nas dimensões de conflito, proximidade e dependência. Os resultados obtidos evidenciaram apenas diferenças significativas na escala de dependência relativamente aos professores do ensino regular. Este resultado pode justificar-se pelo facto da intervenção dos professores do ensino regular implicar um trabalho menos individual com todos os alunos, com ou sem deficiência, o que pode levar a que os referidos professores, vejam os deficientes como mais dependentes. Por sua vez, os professores do ensino especial por terem uma intervenção mais focada e individualizada do que a dos professores do ensino regular e não trabalharem tanto com os alunos não deficientes, pode levar a que não tenham essa percepção de dependência.

A literatura, a seguir referida, pode contribuir para a explicação deste resultado. Assim, de acordo com Good e Brophy, 1972, citado em Cook, B., 2004) as percepções dos professores sobre as competências comportamentais e académicas são uma variável determinante nos relacionamentos que se estabelecem em sala de aula, podendo conduzir à rejeição da criança por parte do professor.

Este e outros estudos permitem sustentar os dados que obtivemos ao defenderem que uma relação saudável entre professor – aluno permite ajudar a criança facilitando o desenvolvimento das competências sociais, emocionais e académicas (citado por Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008).

Em síntese, os estudos sobre diferenças entre grupos permitiram concretizar os segundo e terceiro objetivos deste estudo. Permitem concluir que, genericamente, os professores do ensino regular referem ter uma percepção semelhante para alunos

com e sem deficiência mental. Também apontam para semelhanças entre professores do ensino regular e professor de ensino especial. A maior diferença tem a ver com os professores do ensino regular tenderem a ter uma percepção dos alunos com deficiência mental como sendo mais dependentes.

Relativamente à interacção entre pares os resultados apontam para uma maior rejeição das crianças portadoras de deficiência mental, quer na sala ou no recreio, embora na sala essa rejeição é mais significativa

Quanto ao relacionamento entre os grupos de pares os métodos privilegiados para este tipo de estudos são os testes sociométricos segundo os quais é possível avaliar as preferências (escolhas positivas), o isolamento e as rejeições (escolhas negativas), (Santos, 2006).

. Estudos como os de Kohlberg, Lacrosse and Ricks (1972), Morais, Otta e Scala (2001), Sisto et al. (2004) e Peceguina, Santos e Daniel (2008), tendem a acentuar a importância dos pares como fontes de informação fundamentais para a avaliação do ajustamento social das crianças. Citado por Casado, C. et al. (2010).

Relativamente aos resultados do teste sociométrico aplicado neste estudo, pudemos verificar que a maioria dos alunos com deficiência mental é rejeitada pelos pares em contexto de sala de aula. No recreio, as crianças portadoras de deficiência mental também são excluídas, na sua maioria, mas a rejeição é mais notória na sala de aula. Verificamos ainda que, a maioria dos rapazes são mais rejeitados pelos colegas no recreio do que em sala de aula.

Tal como observado no presente estudo, Batista e Enumo (2004) desenvolveram um estudo com o objectivo de descrever e analisar a interacção social entre alunos com deficiência mental e os seus pares em Escolas de ensino regular. Os dados obtidos apresentaram-se compatíveis com dados de estudos anteriores, onde foi evidente que alunos com deficiência mental se encontram em situação de maior rejeição e menos aceitação comparativamente com outras crianças sem deficiência.

O clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interacção entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos (European Commission - IRIS, 2006).

Um estudo realizado por Murray & Greenberg, 2006, permitiu compreender como uma relação negativa entre Professor-aluno pode afectar o desenvolvimento social e emocional da criança e consequentemente o seu nível de inclusão na classe.

Os estudos realizados no domínio da aceitação e rejeição social dedicaram importantes contributos na compreensão do desenvolvimento social, dando possibilidade de pensar e implementar intervenções adequadas, (Dodge, et al. 2003).

No entanto, tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos (Rodrigues, 2006b).

CONCLUSÕES

Conclusões:

Consideramos este estudo pertinente e actual, pois numa escola cada vez mais heterogénea, em que as crianças devem ser respeitadas cada vez mais pela sua diferença e individualidade. A percepção empírica do que se passa nas salas de aula inclusivas, nos dias de hoje, leva a crer que a maioria dos professores aceita, em termos teóricos e de atitudes, a diversidade presente nas nossas salas de aula.

Os professores que se preocupam realmente com a inclusão e que pretendem mesmo incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que repensar a sua actuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. Segundo Fullen (1991) "... a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam". (citado por Warnick, 2001: 115).

Os resultados das investigações têm mostrado que a escola pode desempenhar um papel decisivo na melhoria das interações sociais entre a criança com e sem NEE e que o clima também detém um papel decisivo (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1982; Grosin, 2004). in European Commission - IRIS, 2006.

Cabe aos professores em escolas inclusivas o desenvolvimento de esforços colaborativos para a criação de ambientes que dêem suporte e levem à promoção da aceitação e competência social. Alguns autores têm mesmo considerado esta intervenção como a mais importante no estabelecimento do ambiente inclusivo (Meaden, 2008; Patton, & Gall, 2006). in European Commission - IRIS, 2006.

As primeiras considerações que queremos reunir a propósito das limitações ao estudo referem-se a nós como sujeito participante. De facto, este trabalho revelou-se em primeira análise um desafio, que continuamente pôs à prova as nossas fragilidades profissionais mas também do foro pessoal.

Sem desmérito, às vezes até com tristeza, outras com motivação, fomo-nos dando conta de muitas das nossa limitações cognitivas que não nos permitiram vislumbrar mais claro, ou de forma mais adequada. Apesar das aprendizagens que fizemos no ano curricular de mestrado foi-nos, por vezes, difícil de lidar com o aglomerado de informação teórica que certamente resultou em possível informação redundante.

Acrescentamos às anteriores limitações a nossa inexperiência e imaturidade no uso e domínio das técnicas metodológicas e processuais encontradas ao longo da realização deste estudo. Para o método quantitativo, o tamanho da amostra,

manifestou-se como uma dificuldade acrescida. Uma amostra maior resultaria na formulação de conclusões mais fiáveis. De referir ainda que, a dificuldade no tratamento dos dados, pelo tamanho da amostra, não permite que o cruzamento da informação quantitativa e qualitativa se processe da forma mais adequada.

Temos a noção que a nossa investigação “*se pouco contribuirá para o estado geral da arte, contribuirá bastante, assim o esperamos, para o estado da arte no território em estudo*” (Nico, 2000: 486).

Em Portugal são quase inexistentes estudos sobre a percepção dos professores do 1º ciclo do ensino básico face ao processo de inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular.

Contrariamente aos estudos realizados já referidos na descrição da escala este instrumento de medida (STRS) trouxe grandes limitações ao estudo:

- A amostra do estudo foi mais pequena relativamente às amostras em estudos realizados noutros países, o que não permitiu obter resultados equitativos.
- Depois de realizada a Análise Factorial da escala (STRS) verificou-se que os itens das três subescalas não coincidiam todos com os correspondentes aos itens da escala original de Pianta.
- Apesar de ser pedido aos professores questões de ordem demográfica, no questionário aplicado, estas não foram utilizadas no estudo por conselho do orientador, por não fazerem parte dos objectivos propostos.
- Os professores do ensino regular e do ensino especial deveriam colaborar no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, particularmente com os alunos com deficiência mental, ou seja, funcionarem como professor – base de todos os alunos.
- Um facto importante a considerar é o fenómeno da desejabilidade social. Este é um fenómeno que surge sempre que se quer investigar algo utilizando questionários, uma vez que há a tendência para responder a estes da forma que se considera mais aceitável em termos sociais. Porque queremos transmitir uma determinada imagem, temos tendência a dar respostas socialmente aceitáveis ou consideradas “correctas”. (Oliveira, 2004).

Segundo Odom (2007), a avaliação das relações sociais deverá incluir informação recolhida junto dos pais, professores e colegas. No nosso estudo apenas nos reportamos à consulta dos professores e dos pares, o que diminui a validade das conclusões.

Alguns autores, como Hall e McGregor (2000), apontam a necessidade de se recorrer a vários instrumentos de avaliação no estudo das relações entre pares, referindo a pertinência do estudo sociométrico, das entrevistas e da observação directa das interações sociais. No nosso estudo, apenas utilizamos o estudo sociométrico não tendo sido efectuadas as entrevistas aos pares, nem a realização da observação directa.

Como elementos facilitadores realçamos o consentimento e disponibilidade da Escola que nos facultou a realização deste estudo, bem como a todos os professores, alunos e encarregados de educação.

As experiências vividas ao longo de toda esta caminhada, pressupõe, de imediato, sublinhar que o estudo apresentado tornou-se um trabalho de grande envolvimento pessoal que nos permitiu um novo olhar sobre as práticas e as atitudes dos outros e as nossas num processo pensado e (re)pensado, de construção e (re)construção.

Este estudo veio acrescentar, à nossa prática de muitos anos, um novo olhar sobre a realidade.

Através das nossas fragilidades/limitações tivemos oportunidade, de com elas, crescer e amadurecer e assim ganhamos o gosto e o prazer resultante num acréscimo de conhecimento. No entanto, ficamos com a noção de que tudo neste campo ainda está por aprender e que nos espera uma grande caminhada.

Ganhamos com os saberes de outros e adquirimos sabedoria humana, que somos hoje uma pessoa melhor e que nada mais é o mesmo.

Este estudo possibilitou-nos ainda, voltar a acreditar naquilo que antes já acreditávamos, mas que, à força de tão contrariados pelo sistema ou inércia de outros, nos parecia ser uma utopia. E é assim, desta forma, que nos vamos despojando do peso do “ensino tradicional”.

Para concluir e tendo em vista os nossos resultados, considera-se importante aprofundar o estudo deste tema, com o objectivo de planear programas concretos dirigidos aos professores, de forma a facilitar a reflexão e apresentar estratégias que permitam entender e melhorar as relações que os professores, quer do ensino regular, quer do ensino especial estabelecem com os seus alunos.

Outro aspecto muito importante para aprofundar este estudo está relacionado com a família, através de entrevistas ou questionários. Se a criança deficiente não for aceite no seio familiar, vai ter repercussões na escola e no relacionamento com os

professores e com os pares. As experiências relacionais começam a ser precocemente desenvolvidas tendo início no processo de vinculação e prolongando-se por toda a vida do sujeito.

Seria igualmente interessante, analisar a percepção do relacionamento dos alunos relativamente ao professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (1997). *As relações entre pares em idade escolar*. Tese de Doutorado não publicada. Minho: Universidade do Minho.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3.^a Edição). Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, M. e Bermejo, B. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. McGraW – Hill.
- American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports* (9th ed.). Annapolis, MD: Author.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- Batista, M e Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Revista Estudos de Psicologia*, Vol.9 (1), 101-111.
- Bauer, L., Olgeirsson, G., Pereira, F., Pluhar, C., Snell, P. (2003). *Princípios-chave para a educação especial: Recomendações para responsáveis políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Bautista, R. (1997). Modalidades de escolarização. A classe especial e a classe de apoio (Org), *Necessidades Educativas Especiais*. Edições Dinalivro
- Bee, H. (1968). *A criança em Desenvolvimento*. Editora Harbra Lda
- Berry, D.; O'Connor (2010). The behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31, 1–14.

- Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor*, 77-106). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*, London, H.U.P.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70
- Bueno, D. (2001). Manual de publicação da American Psychological Association (4ª Edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Capucha, L. (org.) (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Casado, C.; Pontes, F.; Magalhães, C. & Garcia, A. (2010). *Revista Interinstitucional de Psicologia*, Vol.3 (1), 12-22.
- Castro, R. ; Melo, M. & Silveiras, E. (2003). O Julgamento de Pares de Crianças com Dificuldades Interactivas após um Modelo Ampliado de Intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol.16 (2), 309-318.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, 117-149. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou Educação apropriada? In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Cook, B. (2004). Inclusive teacher's attitudes toward their students with disabilities: a replication and extansion *The elementary school journal*, Vol.104, nº4, 307-320.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Declaração de Salamanca (1994).

Dodge, K; Lansford, J. ; Burks, V. ; Bates, J. ; Petit, G. ; Fontaine, R. & Price, J. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, Vol.74, 374-393.

European Commission. (2006). IRIS - Concepções e práticas de educação inclusivas. Capítulos I, II, III, IV, V e VI. Education and Culture. Project Comenius.

Florian, L. (2003). Prática Inclusiva: o quê, porquê e como? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. (P. Taipas Trad.), 33-49. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1998).

Fraire, M., Longobardi, C. & Sclavo, E. (2008). Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in Italian Educational Setting. *European Journal of Education and Psychology* – Vol. 1, (3), 49-59.

França, A.; Nunes, C.; Maia, D. e Alves, F. (2008). Abordagem pedagógico - educativa: Um percurso. In *Revista Diversidades* Outubro/Dezembro, nº22 Ano 6, 11-13), acedido em 24 Abril de 2011 em <http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/>

Freire, S. & César, M. (2001). Escola Inclusiva – percursos para a sua concretização. In B. Silva, & L. de Almeida (Orgs.), *Actas do VI Encontro Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 521-534). Braga: Universidade do Minho.

Freire, L. e Lima, G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciência & Cognição, Maio*, vol.14 (2), 276-286.

García, M. & Martín-Arias, R. (2008). Adaptación española de la escala de relacion professor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, Vol.14, (1), 11-27.

Gonçalves, M. (2003). *Educação Inclusiva: Uma escola para todos in Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, M. (2002). *Para uma Aprendizagem Significativa: A gestão personalizada do currículo ou a gestão do Eu-Afectivo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

Hall, L. & McGregor, J. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, 114-126.

Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, Vol.72, (2), 625-638.

Izard, C. et al. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.

Kauffman & Lopes (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios

Koomen, H. & Leij, A. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review*, 37, 2, 244-260.

Laws, G. & Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, (2), 79-99.

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.

Lima, A.; Cadima & Silva (2006). Estudo e adaptação de um Instrumento para Avaliar a Relação Professor-Criança no 1º Ciclo do Ensino Básico. *XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 2101-2116.

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação*. Contributo para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

Lima, L. e Santos, M. (2008).– Educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual. *Educação inclusiva – Caderno 5*. Publicação. SESI-SC Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H. & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana

Maroco, J. (2010) .*Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª edição). Edições Sílabo.

McCallum, R & Bracken, B. (1993). Interpersonal Relations Between School Children and Their Peers, Parents, and Teachers. *Educational Psychology Review*, Vol. 5, 2, 155-176.

Matos; Cirino & Leite (2008) Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: uma revisão da literatura. *Pesquisa em educação e ciências. Ensaio*, Vol.10, (1), 1-17.

Morato, P.; e Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança do paradigma na concepção da deficiência mental. IV Série. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Vol.14, 51-55. Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Moreira, E. (2006). *Relação professor-aluno no 1º ano: um estudo sobre interações verbais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.

Moreno, L. (1972). *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires: Paidós.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Ates Gráficas.

Moscovici (2003). O fenómeno das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: Investigações em psicologia social*, 29-109. Petrópolis: Vozes.

Mostow, A. ;Izard, C. & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.

Murray, C. & Grennberg, M. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children with High-incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol. 39, (4), 220-233.

Nico, B. (2000). O PADéCA na construção de oportunidades curriculares iguais para alunos diferentes” in Albano Estrela & Júlia Ferreira (orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Educação (Actas do IX Colóquio da AIPELF/AFIRSE)*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 484-490.

Nico, B. (2001). *Tornar-se estudante universitário: contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Normas APA: www.esfl.pt/home/documentos/.../115-referencias-e-citacoes-apa.html consultado a 1 de Abril de 2012.

Olds, S. & Feldman, R. & Papalia, D., (2001). *O Mundo da Criança*. (11ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill – Ciências da Educação.

Psychological Assessment Resources, Inc. (1991, 1992, 1994, 2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale*. USA.

Perdue, H. ; Manzeske, P. & Estell, B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the Schools*, Vol. 46 (10), 1084-1097.

Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). *Interacções sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica*. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 9-17.

Pestana, M. & Gageiro,J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. (3ªed.) Edições Sílabo

Petegem, K., Aelterman, A., Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The Influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*. Springer Science Business, 85, (2), 279-291.

Pianta ,R. & Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.

Pianta ,R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and the Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, (3), 444-458.

Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora Editora.

Rodrigues, D. (2006a). *Investigação em educação inclusiva. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Universidade Técnica de Lisboa. (Volume 1) Faculdade de Motricidade Humana*.

Rodrigues, D. (2006 b). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos? Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana*.

Sanches, I. (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação - acção à educação inclusiva. In. *Revista Lusófona de Educação*. Vol.5, 127–142.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149. Universidade do Minho

Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora

Santos, G. & Pomar, C. (2009). Clima em sala de aula inclusiva: Contributos para a reflexão e desenvolvimento de estratégias. In *Proceedings from 1st International Conference of Psychology and Education*. Covilhã (Portugal): University of Beira Interior (ISBN: 978-989-654-012-8).

Santos, F. (2007) As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Pesquisa em ciências da educação*, Vol.9, (2).

Schmidt, M. & Cagran, B. (2006) Classroom climate in regular primary school settings with children with spetial needs. *Educational Studies*, Vol. 32, (4), 361-372.

Sheridan, S. & Walker, D. (1998). Social Skills in Context: Considerations for Assessment, Intervention, and Generalization. In Reynolds, C. R. & Gutkin, T. B. (Eds.). *The Handbook of School Psychology*, 686-708. New York: John Wiley.

Silva, J. (2010). *O Poder de dispor da própria vida: Suicídio ou Eutanásia*. Editora reservada

Silva, J. & Schneider E. (2007). Aspectos socioafectivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol.3 (11), 83-87.

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes of students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education* Vol.41, 223-233.

Vallejo, P. (2004). *A relação professor-aluno o que é, como se faz (5ª ed.)*. São Paulo: Edições Loyola.

Ventura de Pinho, L. (1997). Afectividade e Cognição: As representações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, Vol. I, 1, 77-86.

Vinagreiro, L. & Peixoto, M. (2000). *A criança com Síndrome de Down – Características e intervenção educativa*. Braga APPACDM Distrito de Braga.

Vieira, F. e Pereira, M. (s/d). “Se houvera quem me ensinara....” *A educação de pessoas com deficiência mental*. (2ªed). Textos e Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas in Rodrigues D.(org) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República, de 2 de Abril de 1976

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Junho

Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro

Lei de Bases do sistema educativo n.º 49/2005, de 30 de Agosto

SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Development Disabilities

AAMR – American Association on Mental Retardation

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DM – Deficiência Mental

EEE – Equipas de Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Professor do Ensino Especial

PEI – Plano Educativo Individual

PER – Professor do Ensino Regular

STRS – Student-Teacher Relationship Scale

ANEXOS

ANEXO I

Student-Teacher Relationship Scale (STRS)

(Pianta 1996)



Student-Teacher Relationship Scale™ Response Form

Teacher's name _____ Gender: M F Ethnicity _____ Date ____/____/____

Child's name _____ Grade _____ Gender: M F Ethnicity _____ Age _____

Please reflect on the degree to which each of the following statements currently applies to your relationship with this child. Using the point scale below, CIRCLE the appropriate number for each item. If you need to change your answer, DO NOT ERASE! Make an X through the incorrect answer and circle the correct answer.

1 Definitely does not apply	2 Does not really apply	3 Neutral, not sure	4 Applies somewhat	5 Definitely applies	
1. I share an affectionate, warm relationship with this child.	1	2	3	4	5
2. This child and I always seem to be struggling with each other.	1	2	3	4	5
3. If upset, this child will seek comfort from me.	1	2	3	4	5
4. This child is uncomfortable with physical affection or touch from me.	1	2	3	4	5
5. This child values his/her relationship with me.	1	2	3	4	5
6. This child appears hurt or embarrassed when I correct him/her.	1	2	3	4	5
7. When I praise this child, he/she beams with pride.	1	2	3	4	5
8. This child reacts strongly to separation from me.	1	2	3	4	5
9. This child spontaneously shares information about himself/herself.	1	2	3	4	5
10. This child is overly dependent on me.	1	2	3	4	5
11. This child easily becomes angry with me.	1	2	3	4	5
12. This child tries to please me.	1	2	3	4	5
13. This child feels that I treat him/her unfairly.	1	2	3	4	5
14. This child asks for my help when he/she really does not need help.	1	2	3	4	5
15. It is easy to be in tune with what this child is feeling.	1	2	3	4	5
16. This child sees me as a source of punishment and criticism.	1	2	3	4	5
17. This child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children.	1	2	3	4	5
18. This child remains angry or is resistant after being disciplined.	1	2	3	4	5
19. When this child is misbehaving, he/she responds well to my look or tone of voice.	1	2	3	4	5
20. Dealing with this child drains my energy.	1	2	3	4	5
21. I've noticed this child copying my behavior or ways of doing things.	1	2	3	4	5
22. When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.	1	2	3	4	5
23. This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.	1	2	3	4	5
24. Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how this child and I get along.	1	2	3	4	5
25. This child whines or cries when he/she wants something from me.	1	2	3	4	5
26. This child is sneaky or manipulative with me.	1	2	3	4	5
27. This child openly shares his/her feelings and experiences with me.	1	2	3	4	5
28. My interactions with this child make me feel effective and confident.	1	2	3	4	5

PAR Psychological Assessment Resources, Inc., P.O. Box 998/Odessa, FL 33556/Toll-Free 1.800.331.TEST/www.parinc.com

Copyright 1991, 1992, 1994, 2001 by Psychological Assessment Resources, Inc. All rights reserved. May not be reproduced in whole or in part in any form or by any means without written permission of Psychological Assessment Resources, Inc. This form is printed in blue ink on carbonless paper. Any other version is unauthorized.

9 8 7 6 5 4 3 2 1

Reorder #RO-4799

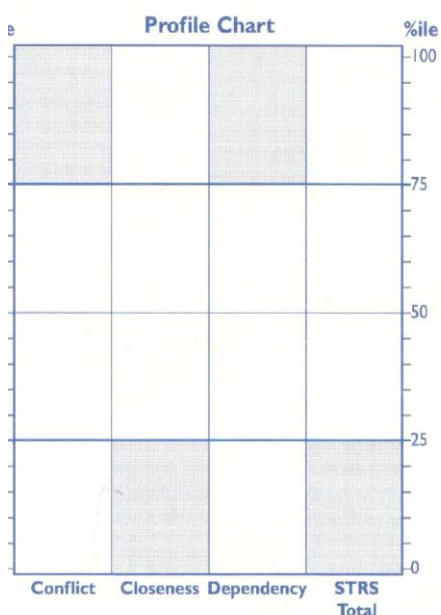
Printed in the U.S.A.

STRS Student-Teacher Relationship Scale™ Scoring and Profile Sheet

Teacher's name _____ Gender: M F Ethnicity _____ Date ____/____/____

Student's name _____ Grade _____ Gender: M F Ethnicity _____ Age _____

Scoring: For all items, transfer the circled item scores to the white box adjacent to the item. Sum the scores in each column and enter the sum in the box at the bottom of the column. In cases where there is no response, a score of 0 should not be given. Instructions for prorating subscale raw scores are provided in chapter 2 of the STRS Professional Manual. Use the STRS Total score formula at the bottom left to compute the STRS Total raw score. Transfer the Total and subscale raw scores to the spaces provided below the Profile Chart. Use the appropriate Appendix table in the STRS Professional Manual to obtain the corresponding percentile value for each raw score. **Profiling:** Plot the percentiles on the profile chart. Shaded areas indicate critical levels.



Conflict _____ Closeness _____ Dependency _____ STRS Total _____

STRS Total score formula

$$-(\text{Conflict raw score}) + (\text{Closeness raw score}) + (30 - \text{Dependency raw score}) = \text{Total raw score}$$

Normative Comparison Group
(Appendix tables for each normative group are indicated in parentheses).

- ☐ Total Sample (A1) ☐ Caucasians (C1)
☐ Boys (B1) ☐ African Americans (C2)
☐ Girls (B2) ☐ Hispanic Americans (C3)

Conflict	Closeness	Dependency
		1. 1 2 3 4 5
		2. 1 2 3 4 5
		3. 1 2 3 4 5
		4. 5 4 3 2 1
		5. 1 2 3 4 5
		6. 1 2 3 4 5
		7. 1 2 3 4 5
		8. 1 2 3 4 5
		9. 1 2 3 4 5
		10. 1 2 3 4 5
		11. 1 2 3 4 5
		12. 1 2 3 4 5
		13. 1 2 3 4 5
		14. 1 2 3 4 5
		15. 1 2 3 4 5
		16. 1 2 3 4 5
		17. 1 2 3 4 5
		18. 1 2 3 4 5
		19. 5 4 3 2 1
		20. 1 2 3 4 5
		21. 1 2 3 4 5
		22. 1 2 3 4 5
		23. 1 2 3 4 5
		24. 1 2 3 4 5
		25. 1 2 3 4 5
		26. 1 2 3 4 5
		27. 1 2 3 4 5
		28. 1 2 3 4 5

Conflict _____ Closeness _____ Dependency _____

Subscale raw scores

Psychological Assessment Resources, Inc./P.O. Box 998/Odessa, FL 33556
Toll-Free 1.800.331.TEST/www.parinc.com

Copyright 1991, 1992, 1994, 2001 by Psychological Assessment Resources, Inc. All rights reserved. May not be reproduced in whole or in part in any form or by any means without written permission of Psychological Assessment Resources, Inc. This form is printed in blue ink on carbonless paper. Any other version is unauthorized.

7 6 5 4 3 2 1

Reorder #RO-4799

Printed in the U.S.A.

ANEXO II

Student-Teacher Relationship Scale (STRS)

(Traduzido por Sardinha & Santos [2010])

Escala de Relacionamento Professor-Aluno

Formulário de Respostas

Nome do Professor: _____ Sexo: M F Etnia: _____ Data: __/__/__

Nome da criança: _____ Ano: _____ Sexo: M F Etnia: _____ Idade: _____

Por favor reflita no grau em que cada uma das seguintes frases se aplica ao seu relacionamento com esta criança. Utilize a escala de pontuação que se encontra em baixo, CIRCULE o número apropriado para cada item. Se necessitar alterar a sua resposta, NÃO APAGUE! Marque uma X na opção errada e circule a resposta certa.

	1	2	3	4	5
	Não se aplica definitivamente	Não se aplica totalmente	Neutro, Incerto	Aplica-se de certa forma	Aplica-se definitivamente
1 – Tenho um relacionamento amoroso e afectuoso com esta criança	1	2	3	4	5
2 – Eu e esta criança parecemos estar sempre chateados(as)	1	2	3	4	5
3 – Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim	1	2	3	4	5
4 – Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico	1	2	3	4	5
5 – Esta criança valoriza o seu relacionamento comigo	1	2	3	4	5
6 – Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo	1	2	3	4	5
7 – Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria	1	2	3	4	5
8 – Esta criança reage fortemente quando me separo dela	1	2	3	4	5
9 – Esta criança partilha espontaneamente informação sobre ela própria comigo	1	2	3	4	5
10 – Esta criança depende excessivamente de mim	1	2	3	4	5
11 – Esta criança irrita-se facilmente comigo	1	2	3	4	5
12 – Esta criança tenta sempre agradar-me	1	2	3	4	5

13 – Esta criança sente que a trato de forma injusta	1	2	3	4	5
14 – Esta criança pede a minha ajuda mesmo sem precisar	1	2	3	4	5
15 – É fácil estar em sintonia com o que esta criança sente	1	2	3	4	5
16 – Esta criança vê-me como uma fonte de punição e crítica	1	2	3	4	5
17 – Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando me dedico a outra criança	1	2	3	4	5
18 – Esta criança fica zangada ou é resistente quando é chamada à atenção	1	2	3	4	5
19 – Quando esta criança se comporta mal, reage bem ao meu olhar ou tom de voz	1	2	3	4	5
20 – Lidar com esta criança consome a minha energia	1	2	3	4	5
21 – Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas	1	2	3	4	5
22 – Quando esta criança está de mau humor já sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
23 – Os sentimentos desta criança para comigo são imprevisíveis ou podem-se alterar facilmente	1	2	3	4	5
24 – Apesar do meu grande esforço, sinto-me desconfortável face ao modo como nos relacionamos	1	2	3	4	5
25 – Esta criança reclama ou chora quando quer alguma coisa de mim	1	2	3	4	5
26 – Esta criança é sorrateira e manipuladora comigo	1	2	3	4	5
27 – Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5
28 – A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante	1	2	3	4	5

Traduzido por Sardinha & Santos (2010)

ANEXO III

Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

Nome: _____

Idade: _____

Estabelecimento Escolar: _____

Nomes	Na Sala					No Recreio				
										
	Nunca	Algumas vezes	Um pouco mais	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Um pouco mais	Muitas vezes	Sempre
										

Sardinha & Santos (2010)

ANEXO IV

Pedido de autorização para a realização do estudo ao Agrupamento
de Escolas



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Exm^o/ª Senhor/a Director/a

Do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Maria Paula Martins Fonseca Sampaio da Silva Ferreira Fraga, Educadora de Infância, destacada, no Agrupamento de Escolas nº1 de Évora e Paula Maria Varela Pastor Escada, Professora de QE no Agrupamento de escolas nº4, finalistas do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, vimos desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca da inclusão de crianças com Deficiência Mental, respectivamente, no 1º Ciclo do Ensino básico e no 2º ciclo do ensino secundário, das quais façam parte crianças com esta problemática.

Aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma) e às crianças da turma ser-lhes-á solicitada a aplicação de uma Técnica Sociométrica.

Agradecendo desde já a Vossa atenção, aguardaremos a resposta tão breve quanto possível, para os seguintes contactos: (mail. Sampaio.mariapaula@gmail.com telem 963108143; paulaescada66@gmail.com ou telm 962605780 e mgss@uevora.pt ou telem 965756951)

Subscrevemo-nos com cordiais cumprimentos,

A Orientadora de Mestrado

As Mestrandas

(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)

Évora, 6 de Outubro de 2010

ANEXO V

Autorização deferida do Agrupamento de Escolas



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 - 554 Évora

Exm^o/a Senhor/a Director/a
Do Agrupamento de Escolas

Maria Paula Martins Fonseca Sampaio da Silva Ferreira Fraga, Educadora de Infância, destacada, no Agrupamento de Escolas n^o1 de Évora e Paula Maria Varela Pastor Escada, Professora de QE no Agrupamento de Escolas n^o4, finalistas do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, vimos desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca da inclusão de crianças com Deficiência Mental, respectivamente, no 1^o, 2^o e 3^o Ciclo do Ensino Básico, das quais façam parte crianças com esta problemática.

Aos Professores que colaborarem neste estudo será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma) e às crianças da turma ser-lhes-á solicitada a aplicação de uma Técnica Sociométrica.

Agradecendo desde já a Vossa atenção, aguardaremos a resposta tão breve quanto possível, para os seguintes contactos: (mail. Sampaio.mariapaula@gmail.com telem 963108143; paulaescada66@gmail.com ou telem 962605780 e mgss@uevora.pt ou telem 965756951)

Subcrevo-nos com cordiais cumprimentos,

A Orientadora de Mestrado

(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)
Évora, 19 de Outubro de 2010

1 copia Mestrado
Dr^a Paula Escada
lha' que salvaguarda
das alunas beneficiárias
das turmas e de
Coord^o de Ed^o Esp^o
criar Dr^a
Maria
Costa

As Mestrandas

Maria Paula Sampaio
Rub escad.

Agradec
infância
cat à
me
colega
(Carla)
CPD
3/11/10
Y.S.
22-10-10

ANEXO VI

Student-Teacher Relationship Scale (STRS)

(Traduzido por Escada, Sampaio, Reis & Santos, 2011)



Data de preenchimento: ____/____/____

Identificação do(a) Professor (a)

Sexo: F ☐ M ☐ Idade: ____

Professor(a) de E.E: ☐ Sim ☐ Não

Tempo de Serviço docente

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 11 anos ☐ 12 a 17 anos ☐ 18 a 23 anos ☐ 24 a 29 anos

Tempo de serviço na Educação Especial

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 11 anos ☐ 12 a 17 anos ☐ 18 a 23 anos ☐ 24 a 29 anos

Identificação da Criança

Nome da criança _____ Sexo : F ☐ M ☐ Idade : _____

Ano de escolaridade: _____

Escala de Relacionamento Professor-Aluno

(Traduzido e adaptado de Pianta, 1996)

Formulário de Respostas

Por favor reflita no grau em que cada uma das seguintes frases se aplica ao seu relacionamento com esta criança ou adolescente (no caso do 3º Ciclo). Utilize a escala de pontuação que se encontra em baixo, CIRCULE o número apropriado para cada item. Se necessitar alterar a sua resposta, NÃO APAGUE! Marque uma X na opção errada e circule a resposta certa.

1	2	3	4	5
Nunca se aplica	Às vezes não se aplica	Neutro	Aplica-se por vezes	Aplica-se sempre
<hr/>				
1 – Tenho um relacionamento meigo e afectuoso com esta criança	1	2	3	4 5
2 – Eu e esta criança, parecemos estar sempre aborrecidos (as)	1	2	3	4 5
3 – Preocupo-me se esta criança procurará conforto em mim	1	2	3	4 5
4 – Esta criança sente-se desconfortável ao meu toque e afecto físico	1	2	3	4 5
5 – Esta criança valoriza o seu relacionamento comigo	1	2	3	4 5
6 – Esta criança parece ficar magoada comigo quando a corrijo	1	2	3	4 5
7 – Quando eu a elogio, ela enche-se de alegria	1	2	3	4 5
8 – Esta criança reage fortemente quando me separo dela	1	2	3	4 5
9 – Esta criança partilha, espontaneamente, informação sobre ela própria comigo	1	2	3	4 5
10 – Esta criança depende excessivamente de mim	1	2	3	4 5
11 – Esta criança irrita-se facilmente comigo	1	2	3	4 5
12 – Esta criança tenta sempre agradar-me	1	2	3	4 5
13 – Esta criança sente que a trato de forma injusta	1	2	3	4 5

14 – Esta criança pede a minha ajuda mesmo sem precisar	1	2	3	4	5
15 – É fácil estar em sintonia com o que esta criança sente	1	2	3	4	5
16 – Esta criança vê-me como uma fonte de punição e crítica	1	2	3	4	5
17 – Esta criança mostra-se magoada e com ciúme quando dou atenção a outra criança	1	2	3	4	5
18 – Esta criança fica zangada ou é resistente quando é chamada à atenção	1	2	3	4	5
19 – Quando esta criança se comporta mal, reage bem ao meu olhar ou tom de voz	1	2	3	4	5
20 – Lidar com esta criança para mim é desgastante	1	2	3	4	5
21 – Noto que esta criança copia o meu comportamento ou o modo como faço certas coisas	1	2	3	4	5
22 – Quando esta criança está de mau humor já sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
23 – Os sentimentos desta criança para comigo são imprevisíveis ou podem-se alterar facilmente	1	2	3	4	5
24 – Apesar do meu grande esforço, sinto-me desconfortável face ao modo como nos relacionamos	1	2	3	4	5
25 – Esta criança reclama ou chora quando quer alguma coisa de mim	1	2	3	4	5
26 – Esta criança é manipuladora comigo	1	2	3	4	5
27 – Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5
28 – A minha interacção com esta criança faz-me sentir eficaz e confiante	1	2	3	4	5

Grata pela colaboração

Traduzido por Escada, Sampaio, Reis & Santos (2011)

ANEXO VII

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação



Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Exm.º Senhor Encarregado de Educação

Eu, Maria Paula Sampaio, aluna do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade de Évora, vem desta forma solicitar a Vossa Excelência a autorização para a realização de um estudo acerca do relacionamento das crianças da turma com as crianças com NEE no 1º Ciclo do Ensino básico.

Às crianças que colaborarem neste estudo ser-lhes-á solicitada a aplicação de uma Técnica Sociométrica, e aos Professores será solicitada a resposta a uma Escala (uma por cada aluno da turma).

Em caso algum será divulgada a identidade das crianças dentro ou fora da escola.

Caso permita a participação do seu/sua educando/a nesta investigação preencha o pedido de autorização e devolva-o.

Subscrevo-me com cordiais cumprimentos,

A Orientadora de Mestrado

(Prof. Doutora Graça Duarte Santos)

A Mestranda

(Paula Sampaio)

Évora, 1 de Março de 2011

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____ do
_____ Ano, Turma _____, nº _____ Autorizo/ não autorizo (riscar a que não interessa) a
participação do meu educando no estudo acima referido.

O(A) Encarregado (a) de Educação

(assinatura do encarregado de educação)

ANEXO VIII

Análise de Componentes Rodados através do método Varimax

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
STRS 1 relacionamento meigo e amoroso com a cr	-,138	,674	,185
STRS 2 eu e esta cr parecemos estar sp chateados	,635	-,281	,126
STRS 3 preocupo-me se a cr procura conforto em mim	,217	,295	,506
STRS 4 a cr sente-se desconfortável ao toque e afecto	,421	-,057	,037
STRS 5 a cr valoriza o seu relacionamento comigo	,075	,652	,370
STRS 6 a cr parece ficar magoada qd a corrijo	,305	-,361	,282
STRS 7 qd elogiada a cr enche-se de alegria	-,080	,217	,547
STRS 8 a cr reage qd me separo dela	,200	,000	,693
STRS 9 a cr partilha, espontânea/ informação sobre ela pp	,082	,733	,115
STRS 10 a cr depende excessiva/ de mim	,369	-,090	,594
STRS 11 a cr irrita-se facilmente comigo	,802	,013	-,035
STRS 12 a cr tenta sp agradar-me	-,125	,070	,724
STRS 13 a cr sente que a trato de forma injusta	,362	-,389	,291
STRS 14 a cr pede a minha ajuda mm sem precisar	,408	,064	,423
STRS 15 é fácil estar em sintonia com o que a cr sente	-,352	,667	-,001
STRS 16 a cr vê-me como uma fonte de punição e crítica	,525	-,329	-,055
STRS 17 a cr mostra-se magoada e com ciúme qd dou atenção a outra cr	,513	-,098	,410
STRS 18 a cr fica zangada ou é resistente qd é chamada à atenção	,682	-,108	,026
STRS 19 qd a cr se comporta mal reage bem ao meu olhar ou tom de voz	-,366	,097	,047
STRS 20 lidar com esta cr é desgastante para mim	,814	-,101	,218
STRS 21 a cr imita o meu comportamento e o modo como faço certas coisas	-,185	,132	,530
STRS 22 qd a cr está de mau humor já sei q temos 1 dia difícil	,818	,014	,034
STRS 23 os senti/ desta cr para comigo são improváveis ou alteram-se fácil/	,707	-,267	-,026
STRS 24 apesar do meu esforço sinto-me desconfortável face ao modo como nos relacionamos	,744	-,159	,076
STRS 25 a cr reclama ou chora qd quer alguma coisa de mim	,560	,126	,106
STRS 26 a cr é manipuladora comigo	,684	,066	,103
STRS 27 a cr partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo	,047	,749	,134
STRS 28 a minha interacção com esta cr faz-me sentir confiante	-,441	,636	-,020

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

ANEXO IX

SCREE PLOT

